

Schriftenreihe Schule in NRW

Nr. 3407

Sekundarstufe I

Gymnasium

Richlinien und Lehrpläne

Geschichte

1993

MSWWF



Ministerium für
Schule und Weiterbildung,
Wissenschaft und Forschung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

NRW.

Georg-Eckert-Institut BS78



1 162 227 X

**Richtlinien und Lehrpläne
für das
Gymnasium – Sekundarstufe I –
in Nordrhein-Westfalen**

Geschichte

- 193 Europa im Unterricht
70 7.1 MA
74 7.2 MA
88 9.1 Europa Traditionen neu
32 Volkliche Botschaft

Georg-Eckert-Institut
für internationale
Schulbuchforschung
Braunschweig
-Schulbuchbibliothek -

2004/225

ISBN 3-89314-290-8

Heft 3407

Herausgegeben vom

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright 1993 by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

Unveränderter Nachdruck 1999

ZNW
H-16(1999)

Vorwort

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums lösen die „Vorläufigen Richtlinien“ aus dem Jahre 1978 ab.

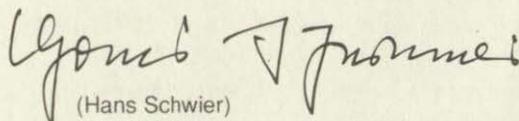
In den vergangenen 15 Jahren hat sich die pädagogische Situation in den Schulen vielfach verändert. Mehr Schülerinnen und Schüler besuchen das Gymnasium; sie sind in ihren Einstellungen und ihrem Verhalten differenzierter zu sehen, als dies in früheren Jahren erforderlich war. Neue wissenschaftliche und fachdidaktische Erkenntnisse, Entwicklungen und gesellschaftliche Anforderungen drängen in die Schule.

In einem mehrjährigen Entwicklungsprozeß, an dem Schulen, Fachkommissionen und Schulaufsicht, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung beteiligt waren, wurde vor diesem Hintergrund versucht, eine neue Grundlage für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit im Gymnasium zu schaffen.

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne beschreiben den Erziehungs- und Bildungsauftrag des Gymnasiums, sie sichern eine breite, auf das Wesentliche konzentrierte Bildung, sie streben eine verstärkte Kooperation der Unterrichtsfächer an, um ganzheitliche Erkenntnisse und Einstellungen zu fördern, sie lassen den Lehrerinnen und Lehrern die erforderlichen Freiräume, um den besonderen pädagogischen Bedingungen vor Ort gerecht zu werden.

Es ist nun Aufgabe der Fach- und Klassenkonferenzen, Konzepte für die Umsetzung der Richtlinien und Lehrpläne in den einzelnen Schulen zu entwickeln. Einführungs- und Lehrerfortbildungsveranstaltungen werden diesen Prozeß unterstützen.

Allen, die an der Entwicklung direkt oder indirekt mitgearbeitet haben, spreche ich meinen herzlichen Dank aus.



(Hans Schwier)
Kultusminister
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Gemeinsamen Amtsblatt des Kultusministeriums
und des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung
des Landes Nordrhein-Westfalen Teil I, IV/1993**

Gymnasium – Richtlinien und Lehrpläne

Runderlaß des Kultusministers vom 8. 2. 1993

– II C 1/3 –36–20/0 Nr. 3327/92 –

Für die Sekundarstufe I des Gymnasiums werden hiermit Richtlinien und Lehrpläne gemäß § 1 SchVG festgesetzt.

Sie treten am 1. August 1993 für die Klassen in Kraft, in denen die jeweiligen Fächer einsetzen.

Vom 1. August 1995 an gelten die Richtlinien und Lehrpläne für alle Klassen.

Die Schulen stellen in diesem Zeitraum sicher, daß die Unterrichtsplanung auf der Grundlage der neuen Richtlinien und Lehrpläne erfolgt.

Die Veröffentlichung erfolgt in der Schriftenreihe „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“:

Heft.-Nr. 3401	Mathematik	Heft.-Nr. 3413	Biologie
3402	Latein	3414	Ev. Religionslehre
3403	Kath. Religionslehre	3415	Chemie
3404	Griechisch	3416	Spanisch
3405	Kunst	3417	Englisch
3406	Musik	3418	Italienisch
3407	Geschichte	3419	Russisch
3408	Erdkunde	3420	Niederländisch
3409	Deutsch	3421	Textilgestaltung
3410	Französisch	3422	Technik
3411	Physik	3423	Politik (Wirtschaft)
3412	Ernährungslehre	3424	Informatik

Die vom Verlag übersandten Hefte sind in die Schulbibliothek einzustellen und dort u. a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme verfügbar zu halten.

Zu den genannten Zeitpunkten treten die bisherigen „Vorläufigen Richtlinien“ außer Kraft:

Runderlaß vom 28. 07. 1978 (BASS 15 – 25 Nr. 01)

Runderlaß vom 18. 06. 1984 (BASS 15 – 25 Nr. 1)

Runderlaß vom 16. 08. 1984 (BASS 15 – 25 Nr. 03).

Gesamtinhalt

	Seite
Richtlinien	
1 Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	11
2 Lehren und Lernen im Gymnasium in der Sekundarstufe I	17
3 Aufbau des Bildungsganges des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	22
4 Gestaltung des Schullebens	25
5 Schulprogramm	27
Lehrplan	
1 Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts	32
2 Bereiche und Inhalte	38
3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	126
4 Leistung und ihre Bewertung	151
5 Hinweise zur Arbeit mit dem Lehrplan	165
Anhang	172
Stichwortverzeichnis	188

Richtlinien

Inhalt

1	Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	11
1.1	Grundlagen	11
1.2	Bildungsauftrag des Gymnasiums	11
1.3	Erziehung und Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	11
1.3.1	Hilfen zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit	12
1.3.2	Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten	15
2	Lehren und Lernen im Gymnasium in der Sekundarstufe I	17
2.1	Prinzipien des Lehrens und Lernens	17
2.1.1	Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens	17
2.1.2	Schülerorientierung	19
2.2	Gestaltung der Lernprozesse	19
2.3	Leistung und ihre Bewertung	20
3	Aufbau des Bildungsganges des Gymnasiums in der Sekundarstufe I	22
3.1	Die Jahrgangsstufen 5 und 6	22
3.2	Die Jahrgangsstufen 7 und 8	23
3.3	Die Jahrgangsstufen 9 und 10	24
4	Gestaltung des Schullebens	25
5	Schulprogramm	27

„(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.

(2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“

(Artikel 7 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Aufgaben und Ziele des Gymnasiums in der Sekundarstufe I

1.1 Grundlagen

Das Gymnasium wird in der Regel als Schule der Sekundarstufen I und II geführt (§ 4 Abs. 7 Schulverwaltungsgesetz). Es baut auf der fachlichen und erzieherischen Arbeit der Grundschule auf und führt in einem neunjährigen Bildungsgang zur allgemeinen Hochschulreife. Diese ermöglicht die Aufnahme eines Studiums und eröffnet auch einen Weg in eine berufliche Ausbildung außerhalb der Hochschule.¹

Die Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums bereiten als Teil dieses Bildungsganges auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vor. In der Sekundarstufe I hat das Gymnasium wie die übrigen Schulformen dieser Stufe eine eigenständige pädagogische Ausgestaltung, die der entwicklungsbedingten Situation der Schülerinnen und Schüler dieser Altersstufe Rechnung trägt.

Am Ende der Sekundarstufe I vergibt das Gymnasium mit der Versetzung in die Jahrgangsstufe 11 die Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe. Es vergibt außerdem den Sekundarabschluß I – Fachoberschulreife – und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Abschlüsse, die dem Hauptschulabschluß bzw. dem Sekundarabschluß I – Hauptschulabschluß nach Klasse 10 – gleichwertig sind. Es bietet damit auch denjenigen Hilfen, die nach der 10. Klasse das Gymnasium verlassen.

1.2 Bildungsauftrag des Gymnasiums

Die allgemeinen Leitlinien für den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen in Nordrhein-Westfalen sind in der eingangs zitierten Landesverfassung und in den Schulgesetzen formuliert.

Das Gymnasium vermittelt auf dieser Grundlage eine allgemeine Bildung mit dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zur mündigen Gestaltung des Lebens in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft zu befähigen. Es bietet ihnen Anregungen und Hilfen, ihre individuellen Anlagen zu entfalten und eigene handlungsbestimmende Werthaltungen aufzubauen.

Bildung in diesem Sinne soll den Schülerinnen und Schülern helfen, die Wirklichkeit in ihren vielfältigen Dimensionen zu erschließen und es ihnen ermöglichen, sie zunehmend verantwortlich mitzugestalten. Eine solche Bildung wird in Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Natur und der Gesellschaft, ihren Strukturen und Gesetzmäßigkeiten, den kulturellen Traditionen und der gegenwärtigen kulturellen Wirklichkeit entwickelt. Sie ist durch Komplexität der Fragestellungen und Methodenbewußtsein gekennzeichnet.

1.3 Erziehung und Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I

Aus dem Bildungsauftrag ergeben sich zwei Zielsetzungen:

¹ Diese Zielsetzung bezieht den siebenjährigen Bildungsgang der Aufbau gymnasien mit ein.

Erziehung und Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 – 10 des Gymnasiums sollen

- Hilfen geben zur Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit und
- grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln.

Dies entspricht den allgemeinen Erziehungszielen der gymnasialen Oberstufe, den Schülerinnen und Schülern Hilfen zur Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung zu geben und ihnen eine wissenschaftspropädeutische Ausbildung zu vermitteln.

Erziehung und Unterricht umfassen die personale, soziale und eine auf die Ziele des Bildungsgangs bezogene fachliche Bildung. Sie finden im Rahmen eines ganzheitlichen Prozesses statt, der die Persönlichkeit des Kindes und Jugendlichen ernst nimmt, also die Fähigkeit zu rationaler Auseinandersetzung ebenso einbezieht wie Kreativität und Phantasie. Die folgende Darstellung entfaltet diesen Zusammenhang.

1.3.1 Hilfen zur Entwicklung einer mündigen Persönlichkeit

Unter dem Aspekt der personalen und sozialen Bildung ergeben sich für Erziehung und Unterricht folgende Aufgaben:

● *Entfaltung individueller Fähigkeiten*

Für die Schülerinnen und Schüler ist das Gymnasium auf der einen Seite Stätte systematischer Wissensvermittlung und -aneignung; zugleich soll es für sie aber auch Lebensraum sein, in dem sie in ihrer jeweiligen Individualität ernst genommen und dazu befähigt werden, ihre Anlagen und Neigungen zu entdecken, zu entfalten und zunehmend selbstbestimmend mit ihnen umzugehen.

Im Rahmen des Unterrichts und der außerunterrichtlichen Veranstaltungen sollen sie soziale, fachbezogene und kulturelle Erfahrungen sammeln, sich mit ihnen auseinandersetzen und sie in übergreifende Zusammenhänge einordnen lernen. Auf diese Weise wird es ihnen ermöglicht, ihre Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln und ein zunehmend ausgeprägteres individuelles Selbst- und Weltverständnis zu gewinnen.

● *Aufbau sozialer Verantwortung*

Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sozial verantwortlich zu urteilen, zu entscheiden und zu handeln. Die Schule muß dies frühzeitig bewußtmachen und die individuelle Förderung mit der Entwicklung einer sozialen Verantwortlichkeit des einzelnen gegenüber anderen Menschen verknüpfen.

Insbesondere soll sie die Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, sich mit anderen zu verständigen und mit ihnen zusammenzuarbeiten, die eigenen Wünsche und Bedürfnisse im Zusammenhang der sozialen Beziehungen einschätzen zu lernen, Toleranz und Solidarität zu üben. Dies ist nicht nur für das Zusammenleben in der Schule von Bedeutung, sondern auch Grundlage für die sozialen Beziehungen in einer demokratisch verfaßten Gesellschaft sowie für das Verhältnis des demokratischen Staates und seiner Bürgerinnen und Bürger zu anderen Staaten, Völkern und Kulturen.

● *Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft*

Schule ist Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Unterricht und sonstiges Schulleben sollen daher – wo immer es möglich ist – so mit der außerschulischen Realität verknüpft sein, daß die Schülerinnen und Schüler die Grundsätze einer demokratischen Gesellschaft konkret erfahren. Diesem Ziel entsprechend vermittelt der Unterricht Einsichten in grundlegende Werte und Normen unserer Gesellschaft, in ihre Herkunft und ihren historischen Wandel. Er ermöglicht Einblicke in gesellschaftliche und politische Machtverhältnisse und Entscheidungsprozesse und leitet dazu an, Chancen zur Einflußnahme auf diese Entscheidungsprozesse zu erkennen und wahrzunehmen. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Freiheit für den Einzelnen und die Gesellschaft erfahren. Der Unterricht soll extremistischen Tendenzen und Demokratiefeindlichkeit entgegenwirken und Einsicht in die Notwendigkeit vermitteln, sich aktiv für den Prozeß der europäischen Einigung und für die Herstellung einer gerechteren Weltordnung einzusetzen.

Voraussetzung für die Entwicklung einer demokratischen Handlungsfähigkeit ist es, daß die Schülerinnen und Schüler bereits in der Schule an Entscheidungen mitwirken und Mitverantwortung übernehmen können.

Unterricht und Schulleben sollen auch den Prozeß fördern, der auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Mann und Frau zielt und die Veränderung überlieferter geschlechtsspezifischer Rollen- und Aufgabenverteilung umfaßt. Die Schule soll durch ihren Unterricht und ihre Erziehungsarbeit einen Beitrag dazu leisten, daß Gleichberechtigung und Chancengleichheit der Geschlechter in unserer Gesellschaft erreicht werden.

● *Orientierung an Grundwerten*

Die Auseinandersetzung mit Normen und Werten ist eine unverzichtbare Aufgabe für den Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I. Nur so können Schülerinnen und Schüler zu eigenen, begründeten ethischen Orientierungen gelangen, die verantwortliches Handeln ermöglichen. Erziehung zur Verantwortung ist ein leitendes Prinzip für Unterricht und sonstiges Schulleben.

Dabei wird auf Grundlagen aufgebaut, die in der elterlichen Erziehung und in der Grundschule gelegt werden. Erziehung findet ihr Fundament in Grundgesetz und Landesverfassung. Von besonderer Bedeutung sind dabei die Achtung vor der Würde des Menschen, die darauf fußenden Grund- und Menschenrechte sowie die Prinzipien der demokratischen und sozialen Rechtsstaatlichkeit.

Die Schülerinnen und Schüler müssen ihre Werturteile in Auseinandersetzung mit anderen Überzeugungen begründen und vertreten lernen. Ebenso sollen sie lernen, Werturteile und Überzeugungen anderer zu tolerieren. Hierzu ist es erforderlich, die Werte, die das gesellschaftliche und staatliche Leben konstituieren, aus ihren Ursprüngen zu verstehen, in ihrer Bedeutung zu erfassen und die Bereitschaft zu entwickeln, sie frei und selbstverantwortlich anzuerkennen, sich für sie einzusetzen, sie aber gegebenenfalls auch bewußt weiterzuentwickeln.

Die Erziehungsarbeit des Gymnasiums in der Sekundarstufe I soll die Fähigkeit und Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern, sich mit den großen politischen,

sozialen und ökologischen Problemen unserer Gesellschaft und Welt auseinanderzusetzen. Dies setzt den Erwerb vielfältiger Kenntnisse und die Entwicklung solcher Einstellungen voraus, die den schonenden Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen und einen verantwortungsvollen Gebrauch technischer Errungenschaften zum Ziel haben. Die Schülerinnen und Schüler sollen Einsicht in die Ursachen von Not und Hunger in der Welt gewinnen und sich für eine gerechtere Verteilung der Güter, für den Abbau von Unterentwicklung, Armut und Hunger und für die Förderung von Frieden und Freiheit einsetzen.

Die Schule soll die Schülerinnen und Schüler ermutigen, Fragen nach dem Sinn der eigenen Existenz zu stellen und ihre persönlichen Vorstellungen dazu ernst nehmen. Die Beschäftigung mit der eigenen Religion sowie Dialog und Auseinandersetzung mit anderen Religionen und Weltanschauungen gehören daher zu den grundlegenden Aufgaben der Schule.

Die Akzeptanz von Wert- und Sinnmustern ist auch von der Begegnung mit Menschen abhängig, die ihre grundlegenden Wertentscheidungen glaubwürdig vertreten. Es ist daher von besonderer Bedeutung, daß Lehrerinnen und Lehrer, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler offen und mit wechselseitiger Achtung miteinander umgehen.

● *Kulturelle Mitgestaltung*

Das Individuum wird durch das kulturelle Leben der Gesellschaft mitgeprägt und soll nicht zuletzt durch die Schule befähigt werden, sich aktiv daran zu beteiligen. Erziehung und Unterricht streben daher eine solche kulturelle Kompetenz an.

Die Beschäftigung mit Grundstrukturen der Kultur – auch der Kultur der ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger –, mit kulturellen Traditionen und Deutungskategorien ist zunächst Aufgabe des Fachunterrichts, der im Rahmen seiner Möglichkeiten sachbezogene und kritische Rationalität ebenso wie Kreativität, Phantasie, sinnliche Erfahrung und ästhetisches Empfinden fördern soll. Kultur soll im Sinne einer gestalteten Lebenswelt im Schulleben darüber hinaus auch praktisch greifbar werden. Hierfür bietet die Schule seit jeher eine Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten.

● *Verantwortliche Tätigkeit in der Berufs- und Arbeitswelt*

Das Gymnasium bereitet seine Schülerinnen und Schüler durch Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fächern und Lernbereichen auch auf die Berufs- und Arbeitswelt vor. Im Unterricht werden wesentliche Fragen von Wirtschaft, Technik, Umwelt und Gesellschaft angesprochen. Dies trägt dazu bei, Einsichten in die Verflechtungen von wirtschaftlicher Entwicklung, technologischer Innovation und politischer Entscheidung zu vermitteln. Auf diese Weise werden grundlegende Voraussetzungen für die Wahrnehmung eigener Interessen und für verantwortliches Handeln in Arbeit und Beruf geschaffen.

Die Studien- und Berufswahl ist eine wichtige Entscheidung; sie bedarf langfristiger Vorbereitung. Der Fachunterricht und sonstige orientierende Schulveranstaltungen, wie Praktika, Studien- und Berufsberatung, können einen Beitrag hierzu leisten.

1.3.2 Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten

Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer durch Komplexität und Methodenbewußtsein gekennzeichneten fachlichen Bildung ist eine zentrale Aufgabe des Gymnasiums in der Sekundarstufe I. Der Unterricht legt in inhaltlicher und methodischer Hinsicht die Grundlage für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe.

Der Unterricht soll zur Auseinandersetzung mit komplexen Denksystemen anleiten und zu abstrahierendem, analysierendem und kritischem Denken führen. Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten müssen hierbei so verdeutlicht werden, daß die Schülerinnen und Schüler sie wahrnehmen und zu gegebener Zeit auch nutzen können. Er zielt auf Selbständigkeit in der Methodenanwendung, auf Begriffsbildung und Modellverstehen und vermittelt damit gleichzeitig Hilfen für das Leben in einer in hohem Maße durch Wissenschaft bestimmten Welt.

Dazu bedarf es im Unterricht der Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der menschlichen Kulturtätigkeit und mit den menschlichen Erkenntnisinstrumenten im weitesten Sinne: mit der Sprache – der Muttersprache und den Fremdsprachen –, mit den mathematischen und naturwissenschaftlichen Denkweisen und Erkenntnissen, mit den technisch-sozialen Entwicklungen der Zivilisation, ihren Chancen und Problemen, mit den Informations- und Kommunikationstechnologien; mit der Gesellschaft, mit Verfassung und Recht; mit der Geschichte; mit Möglichkeiten und Formen der räumlichen Orientierung, der Raumnutzung und Landschaftspflege; mit sittlichen Ordnungen und Wertvorstellungen, mit der Religion und Erscheinungsformen des Glaubens sowie mit sozialen Lebensformen; mit künstlerischem Gestalten und Sinndeutungen in Kunst, Musik, Literatur, Philosophie und Religion; mit den Handlungsmöglichkeiten des Sports.

Fachliches und fachübergreifendes Lernen ergänzen sich ‚gegenseitig‘. Nur so können die Schülerinnen und Schüler zu einer Integration und Ordnung ihrer Lernerfahrungen befähigt werden und konkrete Hilfen zur Erschließung der Lebenswirklichkeit erhalten. Nur so können sie auch aus der Begegnung mit kulturellen Grundmustern und Erklärungsmodellen die Interpretationshilfen und Handlungsmöglichkeiten gewinnen, die für eine aktive, auf wachsende Mitgestaltung ausgerichtete Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben und zu einem vorurteilsfreien Umgang mit anderen Gesellschaften und Kulturen erforderlich sind. Bereiche wie die Friedens- und Umwelterziehung, die Gesundheitsvorsorge oder die Informations- und Kommunikationstechnologische Grundbildung sind Beispiele für die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Fächer. Diese inhaltsbezogene Arbeitsteilung ist gleichzeitig ein Beitrag zur Unterrichtsökonomie und zur Konzentration auf jene grundlegenden Inhalte, die für die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung von besonderer Bedeutung sind.

Der Unterricht soll den Grundsätzen des exemplarischen Lernens entsprechen. Das bedeutet, daß die Schülerinnen und Schüler

- die wichtigsten fachlichen Inhalte und Methoden erwerben und zu einem zunehmend bewußten und selbständigen Umgang mit ihnen befähigt werden,
- Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernbereichen und Fächern erkennen, die entsprechenden fachspezifischen und interdisziplinären Lern- und Arbeitsprozesse und auch Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten erfahren,

- mit Themen, Inhalten und Methoden vertraut gemacht werden, die sich unter fachlichen Gesichtspunkten legitimieren lassen und die ihnen helfen, sich in der gegenwärtigen und zukünftigen Wirklichkeit zu orientieren.

Der Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I führt die Schülerinnen und Schüler so an Formen und Prinzipien selbständigen und kooperativen Arbeitens heran. Dabei sollen gleichzeitig die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, das Lernen selbst zu lernen und Lernen als einen kontinuierlichen, lebensbegleitenden Prozeß zu verstehen.

2 Lehren und Lernen im Gymnasium in der Sekundarstufe I

2.1 Prinzipien des Lehrens und Lernens

Wissenschafts- und Schülerorientierung sind die für das Gymnasium in der Sekundarstufe I maßgeblichen Prinzipien des Lehrens und Lernens. In engem Bezug zueinander ermöglichen diese Prinzipien den Zugang zu den didaktisch zentralen Fragen. Sie helfen insbesondere, jene Inhalte, Methoden und Problemstellungen zu bestimmen, durch die den Schülerinnen und Schülern einerseits die selbständige Erschließung der komplexen Wirklichkeit ermöglicht wird und die sie gleichzeitig für die Frage nach Perspektiven und Maßstäben für eine humane Zukunft sensibilisieren.

Der Unterricht in den Klassen 5 bis 10 des Gymnasiums baut auf den Grundlagen auf, die in der Grundschule gelegt wurden. Er hat das Ziel, den Lernprozeß so fortzuführen, daß am Ende der Jahrgangsstufe 10 die Voraussetzungen für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe geschaffen sind, aber auch die anderen zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgänge der gymnasialen Oberstufe sinnvoll anschließen können.

2.1.1 Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens

Es ist Ziel der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu einer selbstbestimmten und verantwortungsbewußten Gestaltung ihres Lebens zu befähigen. Hierbei ist der wissenschaftsorientierte Zugang von besonderer Bedeutung.

Wissenschaftsorientierung heißt: Die Bildungsgänge sind durch Wissenschaft bedingt; Lerninhalte und Methoden sind auf Grund der wissenschaftlichen Entwicklung überholbar. Schülerinnen und Schüler sollen daher in den Stand versetzt werden, die Wissenschaftsbestimmtheit der Bildungsgänge zu erkennen und sich der Wissenschaftsbestimmtheit der heutigen Welt ebenso bewußt zu werden wie der Grenzen wissenschaftlicher Sichtweisen.

Wissenschaftsorientierung bildet die Basis für die Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Qualifikationen, die zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife erforderlich sind. Wissenschaftspropädeutisches Lernen ist ein besonders akzentuiertes wissenschaftsorientiertes Lernen, das durch Systematisierung, Methodenbewußtsein, Problematisierung und Distanz gekennzeichnet ist und die kognitiven und affektiven Verhaltensweisen umfaßt, die Merkmale wissenschaftlichen Arbeitens sind. Die Grundlegung wissenschaftspropädeutischer Arbeitsweisen ist eine wesentliche Aufgabe des Gymnasiums in der Sekundarstufe I.

Die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Wissensbestände sowie die Einübung und der Gebrauch grundlegender wissenschaftlicher Methoden und Verfahrensweisen geschehen unter zusätzlichen Prämissen. Zum einen werden – didaktisch begründet – vor allem solche Inhalte der verschiedenen Bezugswissenschaften ausgewählt, die den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise Hilfen zur Erschließung der Welt anbieten. Zum anderen geht es um das Heranführen an wissenschaftliche Verfahren. Diese Entwicklung einer solchen Denkweise soll in altersgerechter Form zum unterrichtsmethodischen Prinzip werden. Hierdurch wird

es den Schülerinnen und Schülern möglich, in angemessener Elementarisierung jenes System fundamentaler Kategorien, Denk- und Handlungsschemata zu entwickeln, das erforderlich ist, um komplexe Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit zu erkennen und sich mit ihnen problemgerecht aus der Sicht des jeweiligen Faches auseinanderzusetzen.

Der Wissenschaftsbezug des Unterrichts verstärkt sich bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 so, daß typische Probleme wissenschaftlichen Arbeitens und Erkennens zum Gegenstand des jeweiligen Fachunterrichts gemacht werden können.

Im Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I stehen zunächst elementare Gegenstände und vereinfachte Verfahren im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei lernen, die Formen systematischen Arbeitens zunehmend selbständiger anzuwenden. Dazu gehört zum Beispiel das Beschaffen und Ordnen von Informationen, ihre zielgerichtete Auswahl, die Planung von Arbeitsvorhaben, die Gliederung eines Arbeitsprozesses in sinnvolle Schritte; dazu zählt insbesondere auch die übersichtliche und die Erfordernisse der Fachsprache berücksichtigende Aufbereitung und Darstellung von Ergebnissen.

Auf dieser Grundlage werden fortschreitend anspruchsvollere Arbeitsverfahren entwickelt, Gesetzmäßigkeiten und Regeln hergeleitet, Strukturen aufgedeckt und Übertragungsmöglichkeiten auf komplexere Zusammenhänge erkundet. Prinzipielles Fragen, systematisches Denken und Arbeiten sowie methodische Reflexion sind die Ziele eines solchen Unterrichts.

Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, wie notwendig eine konsequente Anwendung erlernter Verfahren ist. Sie erkennen aber auch, daß häufig erst über Versuch und Irrtum, über entdeckendes Vorgehen und mit Hilfe kognitiver Strategien Lösungsansätze für komplexe Problemstellungen gefunden werden. Es baut sich bei ihnen so ein Verständnis für die Vielfalt möglicher Methoden auf, und sie gewinnen Sicherheit in der Einschätzung und Anwendung der auch innerhalb der verschiedenen Fächer unterschiedlichen Zugriffsweisen auf die betreffenden Inhalte und Fragestellungen.

Außerdem lernen sie kooperative, über das einzelne Fach hinausgreifende Arbeitsformen kennen und anwenden; sie erwerben ein Urteil über deren Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen. All dies geschieht in altersangemessener Progression und unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der Anschaulichkeit.

Die methodische Arbeit im Gymnasium in der Sekundarstufe I beschränkt sich demzufolge nicht auf die bloße Vermittlung von Arbeitstechniken und sachgerechten Methoden. Erziehung und Unterricht zielen auch darauf, die Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung und kritischen Überprüfung eigener Fragestellungen zu befähigen und das dazu notwendige Methodenbewußtsein aufzubauen. So werden über die kognitiv-instrumentale Dimension hinaus Arbeitshaltungen aufgebaut: Sachbezogenheit, Genauigkeit, Konzentration und Ausdauer sind ebenso zu entwickeln und zu fördern wie Motivation, Neugier, Kreativität und Kooperations- und Verantwortungsbereitschaft.

2.1.2 Schülerorientierung

Der Erfolg der Lernprozesse ist mit davon abhängig, daß Unterrichtsinhalte, Arbeitsmethoden und Anforderungen dem jeweiligen Entwicklungsstand und den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Auswahl und Abfolge von Lerninhalten werden daher in den Lehrplänen systematisch und schülerorientiert entwickelt. Sie bilden die Grundlage für die didaktischen und methodischen Entscheidungen, die die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung der Lehrpläne in den Unterricht treffen.

Der Unterricht des Gymnasiums in der Sekundarstufe I bezieht – wo immer es möglich ist – ein, was die Schülerinnen und Schüler an fachlichen Vorkenntnissen, an Erfahrungen und Deutungsmustern in den Lernprozeß einbringen, und macht es zum Gegenstand kritischer Reflexion und Aufarbeitung. Dabei kommt der Analyse vor allem durch Medien vermittelter Erfahrung eine besondere Bedeutung zu. Informationsdichte und Komplexität sind für die Schülerinnen und Schüler zunächst ebenso undurchschaubar wie die hier wirksamen Steuerungsmechanismen. Erziehung und Unterricht leiten an, die Angebote der Kommunikationsmedien und die über sie vermittelten Informationen und Meinungen auf ihre Tragfähigkeit und Stimmigkeit hin zu überprüfen und damit kritisch über sie zu verfügen. Der Unterricht erschließt auf diese Weise neue, bedeutsame Erfahrungen.

Der Unterricht darf sich allerdings nicht auf den Erfahrungsbezug beschränken. Notwendig ist vielmehr, daß den Schülerinnen und Schülern die Zusammenhänge zwischen eigener Erfahrung, unterrichtlich erworbener Erkenntnis und konkreter Anwendungsmöglichkeit deutlich werden. Der Wechselbezug von Theorie und Praxis ist ein wesentliches Merkmal eines Unterrichts, der wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen vorbereiten soll.

Zu einem schülerorientierten Lernprozeß gehört es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, zunehmend an der Planung des Unterrichts mitzuwirken und Schulleben mitzugestalten. Unterricht ist kein linearer, vom Lehrenden zum Lernenden verlaufender Prozeß; er stellt vielmehr ein komplexes, interdependentes Geschehen dar. Urteilsfähigkeit, Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit können nur erreicht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler die hierzu erforderlichen Einstellungen und Haltungen als Partnerinnen und Partner im schulischen Leben erfahren. Das Gymnasium ermöglicht es ihnen auf diese Weise, sich selbst als verantwortlich Handelnde zu verstehen.

Die didaktische und methodische Konkretisierung liegt in der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Sie haben einen schülerorientierten Planungs- und Entscheidungsprozeß für das Unterrichtsgeschehen zu sichern. Erziehung und Unterricht berücksichtigen dabei die individuellen und gruppenspezifischen Lernvoraussetzungen ebenso wie die Erfordernisse fachlicher Progression.

2.2 Gestaltung der Lernprozesse

Die Gestaltung des Unterrichts trägt dazu bei, die Prinzipien des Lehrens und Lernens umzusetzen. Die fachspezifischen Möglichkeiten werden in den Lehrplänen dargestellt.

Für die Gestaltung der Lernprozesse gelten die folgenden Grundsätze: Methodenvielfalt und Wechsel der Arbeits- und Sozialformen orientieren sich nicht nur an der Struktur des Gegenstandes, sondern auch an den unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernwegen der Schülerinnen und Schüler. Hierbei soll auch auf unterschiedliche Zugangsweisen von Mädchen und Jungen Rücksicht genommen werden. Der Unterricht folgt dabei den Grundsätzen eines systematischen Aufbaus und der zunehmenden Progression (Sequenzprinzip). Die Lehrpläne und die Gestaltung des Unterrichts sichern dabei, daß der Weg vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Allgemeinen und vom Anschaulichen zum Abstrakten behutsam und altersangemessen beschritten wird.

Lehrgänge und übergreifende methodische Zugriffe ergänzen sich gegenseitig. Neben den lehrerorientierten Lehrformen sind schülerzentrierte, offene Formen der Unterrichtsführung von Bedeutung.

Übung und Wiederholung sind wesentliche Elemente jeden Lernens, sie sind auch unentbehrliche Bestandteile eines Unterrichts, der die Grundlagen für wissenschaftspropädeutisches Arbeiten vermitteln will. Durch Übung und Wiederholung wird das Gelernte gefestigt, ein sicherer Umgang mit ihm ermöglicht. Erfolgreiche Übung schafft Sicherheit, fördert das Selbstvertrauen und ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, selbständig arbeiten und Erlerntes übertragen zu können.

Übungen müssen vielfältig und abwechslungsreich angesetzt werden und Wiederholung, Festigung und Vertiefung ermöglichen. In diesem Sinne müssen sie als konstitutive Bestandteile jeden Unterrichts eingeplant werden.

Die fachliche Koordination der Erziehungsarbeit erfolgt in den Fachkonferenzen (§ 7 Schulmitwirkungsgesetz), die fachübergreifende Abstimmung in der Klassenkonferenz (§ 9 Schulmitwirkungsgesetz).

2.3 Leistung und ihre Bewertung

Das Bewußtsein, zu eigenen Leistungen fähig zu sein, ist ein wesentlicher Bestandteil der eigenen Identität. Im unterrichtlichen Erziehungs- und Bildungsprozeß werden daher vielfältige Leistungsanforderungen gestellt. Schule hat neben ihren identitätsfördernden, Selbstbewußtsein, Kooperations- und Anstrengungsbereitschaft aufbauenden Funktionen auch die Aufgabe, auf außerschulische Leistungsanforderungen vorzubereiten.

Gesellschaftliche Leistungsanforderungen dürfen jedoch nicht ungebrochen in die Schule übernommen werden, denn Schule ist einem pädagogischen Leistungsprinzip verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Daraus folgt für den Unterricht, daß Leistungen nicht nur gefordert, sondern auch ermöglicht werden müssen. Hierzu gehört ein entsprechender Unterrichtsaufbau, der die individuellen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, sie dazu anleitet, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiter auszubauen, der Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten bereitstellt, Förderung anbietet und die Überprüfung des Lernerfolgs einschließt.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewußtsein und Selbstvertrauen und damit die Bereitschaft, sich neuen

Aufgaben zu stellen. Insofern ist es eine wichtige Aufgabe der Schule, durch Unterstützung, Ermutigung und durch Anerkennung von Leistungen ein positives Lernklima und damit die Voraussetzungen für Selbstvertrauen und ein tragfähiges Selbstbild der Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Hierzu ist es erforderlich, Lernerfolgsüberprüfungen und Leistungsbewertungen nicht nur am Ende von Lernprozessen vorzusehen, sondern sie soweit wie möglich auch als Selbstkontrolle von Schülerinnen und Schülern bereits in den Lernprozeß als Zwischenstationen einzubauen.

Bei der Leistungsbewertung geht es um eine für Schülerinnen und Schüler gerechte und transparente Entscheidung auf der Grundlage der im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten durch die Bewertung ihrer Leistungen die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten und Leistungen einzuschätzen und den Ansporn, ihr Lern- und Arbeitsverhalten danach einzurichten. Den Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern werden dadurch u. a. Hilfen für mögliche Schullaufbahnentscheidungen gegeben.

3 Aufbau des Bildungsganges des Gymnasiums in der Sekundarstufe I

Die Lehrpläne gehen von drei Lehrplaneinheiten aus, die jeweils zwei Jahrgangsstufen umfassen und als unterschiedlich akzentuierte pädagogische Einheiten (5/6, 7/8, 9/10) zu verstehen sind; sie strukturieren den Unterrichtsprozeß nach pädagogischen, inhaltlichen und methodischen Erfordernissen.

Indem sie die fachlichen Unterrichtsziele und -anforderungen beschreiben, die in einem Zeitraum von zwei Unterrichtsjahren zu erreichen sind, werden die Lernanforderungen überschaubar und transparent. Gleichzeitig werden auch die für die Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Freiräume geschaffen, die es ermöglichen, auf die besonderen Erfordernisse der jeweiligen Lerngruppe einzugehen.

Die Auseinandersetzung mit komplexen Gegenwartsproblemen und Zukunftsaufgaben erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche. Dabei gilt es, den Schülerinnen und Schülern die übergreifenden Zusammenhänge durch differenzierte fachliche Betrachtungen in Absprache zwischen den betroffenen Fächern und Lernbereichen zu verdeutlichen. Die Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten zu solchen komplexen Fragestellungen setzt Absprachen zwischen den Fachlehrerinnen und Fachlehrern der unterschiedlichen Fächer voraus.

3.1 Die Jahrgangsstufen 5 und 6

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I des Gymnasiums ist ein bedeutsamer Schritt in der Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler. Er bringt für sie eine Reihe wichtiger Veränderungen mit sich, zum Beispiel die durch das Fachlehrersystem bedingte Gewöhnung an verschiedene Lehrkräfte, neue Fächer wie die erste Fremdsprache, eine größere Schule mit verändertem Umfeld und Schulleben, teilweise wesentlich ältere Mitschülerinnen und Mitschüler. Das Gymnasium hilft mit organisatorischen, unterrichtlichen und insbesondere pädagogischen Mitteln, diese neuen Herausforderungen zu bewältigen.

Der Unterricht in den Jahrgangsstufen 5 und 6 knüpft an die Arbeit der Grundschule an, bemüht sich um Angleichung der Voraussetzungen und befähigt die Schülerinnen und Schüler zu zunehmend selbständigem Lernen. Dabei wird zunächst eine einheitliche Ausgangsbasis für die weitere Arbeit gewonnen.

Regelmäßige Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Grundschulen des Einzugsbereichs hilft, die jeweiligen Lernvoraussetzungen zu klären, und ermöglicht so gezielte individuelle Unterstützung im Unterricht. Darüber hinaus besteht in der Erprobungsstufe des Gymnasiums die Möglichkeit, Fördermaßnahmen zum Ausgleich unterschiedlicher Lernvoraussetzungen in der Fremdsprache und den Fächern Deutsch und Mathematik vorzunehmen.

In der Erprobungsstufe stehen die Lehrerinnen und Lehrer noch sehr stark als Bezugspersonen im Vordergrund. Es ist daher angebracht, daß die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer in mehr als einem Fach unterrichtet und daß Lehrerwechsel in den einzelnen Fächern vermieden wird. Gleichzeitig jedoch wird darauf geachtet, daß die Schülerinnen und Schüler sich von der Fixierung auf die Lehrperson behut-

sam lösen. Unterricht und Schulleben bieten Möglichkeiten zu angemessener Beteiligung und erste Gelegenheiten zu selbständigem und verantwortlichem Handeln.

Der Unterricht berücksichtigt und fördert in den Jahrgangsstufen 5 und 6 die für diese Altersstufe spezifischen Fähigkeiten, wie Phantasie, Kreativität und sprachliche Unbefangenheit. Wo die Voraussetzungen gegeben sind, sollte auch die in vielen Grundschulen praktizierte „freie Arbeit“ weitergeführt werden.

Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden als Erprobungsstufe nicht nur eine curriculare, sondern insgesamt eine pädagogisch-organisatorische Einheit, in der eine Versetzung nicht stattfindet und die schulformspezifischen Zielsetzungen und Anforderungen des Gymnasiums zunehmend bestimmend werden.

Auf diese Weise entsteht für die Schülerinnen und Schüler ein hinreichend großer Zeitraum, mögliche Übergangsprobleme zu überwinden und sich in die neue Schulform einzuleben. Sie erfahren dabei ein Maß an individueller Förderung und Beratung, welches der Bedeutung der Eignungsentscheidung am Ende der Jahrgangsstufe 6 Rechnung trägt.

3.2 Die Jahrgangsstufen 7 und 8

Während in den ersten beiden Jahrgangsstufen des Gymnasiums in der Sekundarstufe I die unmittelbare Anschauung sowie das konkret-gegenständliche Denken der Schülerinnen und Schüler noch von besonderer Bedeutung sind, treten in der Wahrnehmung der konkret erfahrenen und erfahrbaren Wirklichkeit nun verstärkt komplexe Sachzusammenhänge, Gesetzmäßigkeiten und allgemeine Prinzipien hervor und werden für Unterricht und Erziehung zunehmend wichtig. Gleichzeitig prägen sich Interessen, Neigungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler weiter aus, und individuelle Unterschiede werden deutlicher.

Der Unterricht muß in besonderer Weise Hilfestellungen zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. Gerade in diesen Jahrgangsstufen kann das emotionale und soziale Lernen hierzu genutzt werden.

In den Jahrgangsstufen 7 und 8 wird der gemeinsame Unterricht entsprechend den Festlegungen der Stundentafel fortgesetzt, wobei die schulformspezifischen Anforderungen den Unterricht bestimmen.

Gleichzeitig wird im Wahlpflichtbereich eine zweite Fremdsprache angeboten, die im Rahmen der Möglichkeiten der einzelnen Schule im Gymnasium gewählt werden muß. Damit wird den Schülerinnen und Schülern ein weiterer Zugang zur Wirklichkeit über die Begegnung mit der Sprache und Kultur anderer Länder erschlossen.

Die zweite Pflichtfremdsprache ist außerdem eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife.

Innerhalb der Fächer, aber auch fachübergreifend, wird eine Informations- und Kommunikationstechnologische Grundbildung vermittelt. Hierbei werden die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen technologischen Entwicklungen in konkreten Fachzusammenhängen vertraut gemacht. Sie erkennen aber auch die mit den Informations- und Kommunikationstechnologien verbundenen Chancen und Risiken für den einzelnen und die Gesellschaft.

3.3 Die Jahrgangsstufen 9 und 10

Die Arbeit in den Jahrgangsstufen 9 und 10 des Gymnasiums ist durch komplexere Fragestellungen sowie selbständigeres Arbeiten gekennzeichnet; in verstärktem Maße sollten interdisziplinäre Beziehungen aufgezeigt, Anwendungszusammenhänge verdeutlicht und Grenzen und Probleme fachspezifischer und fachübergreifender Methoden und Ergebnisse bewußt gemacht werden.

Im Wahlpflichtbereich der Jahrgangsstufen 9 und 10 entsteht für die Schülerinnen und Schüler ein Freiraum, in welchem sie im Rahmen der Möglichkeiten der Schule eigene Schwerpunkte setzen können, die ihren Neigungen und Interessen Rechnung tragen und ihnen Entscheidungshilfen für die Fächerwahl in der gymnasialen Oberstufe geben. Im Wahlpflichtbereich besteht die Möglichkeit zur Wahl einer dritten Fremdsprache. Dieses Angebot ist vor dem Hintergrund der europäischen Integration von besonderer Bedeutung. Es können auch gesellschaftswissenschaftliche, künstlerische, naturwissenschaftliche Schwerpunkte gesetzt, schwerpunktübergreifende Angebote gemacht oder auch bestimmte einzelne Fächer – zum Beispiel Informatik oder Technik – gewählt werden. Die Schulen sollen hierbei ein deutliches Angebotsprofil anstreben.

Einzelne Fächer greifen auch ausgewählte Inhalte und Themen aus dem Bereich der Arbeitswelt auf und leisten so einen spezifischen Beitrag zur Berufswahlorientierung der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums, die langfristig angesetzt und in der gymnasialen Oberstufe weitergeführt werden muß.

4 Gestaltung des Schullebens

Die Schule ist für ihre Schülerinnen und Schüler ein Teil ihres Lebens; sie ermöglicht die Begegnung mit anderen in der Schule selbst und im außerschulischen Umfeld.

Schulleben vollzieht sich in erster Linie im Unterricht, aber auch in schulischen Aktivitäten, die über den Unterricht hinausgehen. Schulleben steht nicht im Gegensatz zum Unterricht; vielmehr befinden sich solche Veranstaltungsformen in engem Wechselverhältnis zum Unterricht und den ihm zugrunde liegenden Erziehungszielen. Sie stellen das Gymnasium darüber hinaus in einen breiteren Kontext des kulturellen Lebens. Es versteht sich von selbst, daß es hierbei nicht darum geht, möglichst viele Aktivitäten zu entwickeln. Vielmehr wird die einzelne Schule das Schulleben so gestalten, wie es dem Bildungsauftrag des Gymnasiums und dem Profil der einzelnen Schule entspricht. Die folgende Darstellung versteht sich daher als Anregung.

Manche der über den normalen Schulalltag hinausweisenden Veranstaltungsformen haben im Gymnasium eine lange Tradition:

- Chor-, Orchester- und Theateraufführungen gehören ebenso zum Schulprogramm vieler Schulen wie Schulsportfeste und die Teilnahme von Schulmannschaften an überregionalen Sportwettkämpfen.
- Religiöse Freizeiten und Schulwochen, Schulgottesdienste, Andachten, Angebote der Kirchen sprechen über den Unterricht hinaus in der Schule die religiöse Dimension des Menschen an.
- Schulwanderungen, Studienfahrten und Schüleraustausch mit dem Ausland erweitern landschafts- wie landeskundliche, kulturelle und soziale Erfahrungen.
- Die Teilnahme an Wettbewerben, wie dem Geschichtswettbewerb um den Preis des Bundespräsidenten, dem Schülerwettbewerb für politische Bildung der Bundeszentrale für politische Bildung, den Wettbewerben für moderne oder alte Sprachen, den Wettbewerben „Jugend forscht“ und „Schüler experimentieren“, dem Wettbewerb „Schulen musizieren“, den Bundeswettbewerben Mathematik, Physik, Chemie und Informatik, dem Landessportfest der Schulen, dem Bundeswettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“, gehört zum Programm zahlreicher Schulen.

Solche Veranstaltungen und Aktivitäten intensivieren den persönlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus. Sie ermöglichen neue Formen der Zusammenarbeit und schaffen vielfältige Anregungen. So bereichern und fördern sich in enger Wechselbeziehung Unterricht und Schulleben gegenseitig.

Wo es möglich ist, bieten Schulen zusätzlich Arbeitsgemeinschaften oder besondere Vorhaben an:

- Zunehmend wird von Gymnasien im Zusammenhang mit der Unterrichtsarbeit die Berufswahlvorbereitung zum Lerngegenstand gemacht. Damit verknüpft sind in aller Regel Betriebserkundungen oder Betriebspraktika; diese werden in Zusammenhang mit den Berufsberatungen der örtlichen Arbeitsämter veranstaltet. Solche Maßnahmen haben für den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler große Bedeutung.

- Zur Vorbereitung auf die Teilnahme an Schülerwettbewerben werden Arbeitsgemeinschaften eingerichtet.
- Die Betreuung von Schulgärten und naturnah belassenem Gelände bietet vielfältige Möglichkeiten zum unmittelbaren Erlebnis von Natur und zum verantwortlichen Umgang mit Pflanzen und Tieren.
- Foto- und Funkarbeitsgemeinschaften, Modellbaugruppen und freiwillige Schüler-Sportgemeinschaften und Sportarbeitsgemeinschaften ergänzen das Unterrichtsangebot.
- Projekte vielfältiger Art und unterschiedlichen Umfangs bereichern das Schulleben.
- Kontakte zu außerschulischen Partnerinnen und Partnern, namentlich auch zum Schulträger und seinen vielfältigen politisch bildenden und kulturellen Angeboten, werden aufgenommen und gepflegt.

In den letzten Jahren hat sich die Schule stärker zur außerschulischen Wirklichkeit hin geöffnet. Dabei setzt sie sich in Anknüpfung und im Zusammenhang mit unterrichtlichen Fragestellungen mit den konkreten Lebens- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler auseinander; sie ermittelt und nutzt die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten, die die besonderen Gegebenheiten der Schule selbst, das schulische Umfeld sowie der Heimatraum mit seiner geographischen wie infrastrukturellen Ausstattung, mit seinen kulturellen Traditionen, bildungsbezogenen Angeboten und möglichen außerschulischen Lernorten bieten. Eine solche Öffnung kann Lernprozesse auch in der Schule fördern, die Anwendung erlernter Regeln verstärken, Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Theoretisches durch Erfahrung weiter absichern.

Eine gute Zusammenarbeit in den Mitwirkungsorganen ist ebenfalls entscheidend für die Gestaltung des Schullebens. Die Mitarbeit der Eltern und Erziehungsberechtigten zu fördern, vor allem aber die Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im Rahmen und außerhalb der Mitwirkungsgremien zu entwickeln, gehört zum Auftrag der Schule.

5 Schulprogramm

Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag des Gymnasiums findet aufgrund der jeweils unterschiedlichen Bedingungen in jeder einzelnen Schule seine charakteristische Ausprägung. Gemeinsam geben Schülerinnen, Schüler, Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer ihrer Schule ein eigenes pädagogisches Profil, das die Sekundarstufe I des Gymnasiums und die gymnasiale Oberstufe umfaßt.

Die einzelne Schule entwickelt dazu in eigener Verantwortung aus fachlichen und übergreifenden Fragestellungen heraus in kooperativer Planung der Mitwirkungsgremien und – wo es erforderlich ist – auch mit dem Schulträger ein Schulprogramm, das Inhalte und Organisationsformen für Unterricht und Schulleben enthält. Dabei gilt es, offene Gestaltungsspielräume zu beschreiben, schulformspezifische Aufgabenstellungen mit Themenschwerpunkten zu formulieren und diese mit den fachspezifischen Zielen und Inhalten zu verbinden.

Anregungen für ein solches Programm bieten folgende Hinweise:

- die pädagogisch-organisatorischen Möglichkeiten der Schule, also besondere Angebote des Unterrichts: Angebote und Inhalte der eingerichteten Fächerschwerpunkte, wie zum Beispiel Sprachenfolgen und besondere Fremdsprachen, bilinguale Unterrichtsangebote, mathematisch-naturwissenschaftlich-technische oder künstlerische und musikalische Schwerpunkte, Förderunterricht, Wahlpflichtunterricht, freiwillige Arbeitsgemeinschaften, aber auch Sport- und Spielfeste sowie Aufführungen, Berufswahlorientierung, Verkehrserziehung,
- die Ergebnisse der Beratung über eine pädagogische Grundorientierung: Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie der Erziehungsberechtigten, Abstimmung über fächerübergreifende Fragen der Erziehungs- und Bildungsarbeit,
- die pädagogischen Traditionen der einzelnen Schule: Konzerte, Kunstausstellungen, Theater, Schulfahrten, internationale Begegnungen, Schulpartnerschaften, soziale Fürsorge und Patenschaften, Projektwochen,
- der Verbund von Lernort Schule und Bildungsangeboten aus dem kulturellen, sozialen, sportlichen, wirtschaftlichen und politischen Umfeld der Schule, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen und Personen, die einen Beitrag zur Bildungsarbeit der Schule leisten können,
- die spezifischen Erfahrungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler selbst: die kulturellen Traditionen des lokalen Umfelds und des Heimatraums – auch der Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher ethnischer Herkunft.

Lehrplan

Inhalt

1	Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts	32
1.1	Aufgabe des Geschichtsunterrichts	32
1.2	Begründung	32
1.3	Ziele des Geschichtsunterrichts	34
1.4	Das Fach Geschichte in Zusammenarbeit mit anderen Fächern	35
2	Bereiche und Inhalte	38
2.1	Bereiche und didaktische Konzeption	39
2.1.1	Die Lernbereiche	39
2.1.2	Konstruktionsprinzipien	42
2.2	Lerninhalte	45
2.2.1	Aufbau der Lerninhalte	45
2.2.2	Obligatorik und Freiraum	46
2.2.3	Lernprogression	48
2.2.4	Inhalt und Thema	49
2.3	Die obligatorischen Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung	50
2.3.1	Jahrgangsstufe 6	51
2.3.2	Jahrgangsstufe 7	70
2.3.3	Jahrgangsstufe 9	88
2.3.4	Jahrgangsstufe 10	107
3	Grundsätze der Unterrichtsgestaltung	126
3.0	Herleitung der Grundsätze	126
3.1	Didaktische Grundsätze zur Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts	126
3.2	Fachmethodische Grundsätze des Geschichtsunterrichts	135
3.3	Unterrichtsmethodische Grundsätze des Geschichtsunterrichts	140
3.4	Grundsätze des sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht	144
3.5	Fächerübergreifendes Arbeiten	148
4	Leistung und ihre Bewertung	151
4.1	Grundsätze	151
4.2	Formen der Leistungsbewertung im Geschichtsunterricht	151
4.3	Bildung der Halbjahresnote	154
4.4	Beispiele für mündliche und schriftliche Übungen	154
5	Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan	165
5.1	Aufgaben der Fachkonferenzen	165
5.2	Aufgaben der Klassenkonferenzen	165

5.3	Fachspezifische Hinweise zum Umgang mit den Bausteinen des Lehrplans und zur Sequenzbildung	165
	Anhang: Beispiele für fächerübergreifendes Arbeiten	172
1.	Umwelterziehung	173
2.	Europa im Unterricht	173
3.	Dritte Welt im Unterricht	178
4.	Arbeit mit Texten	182
5.	Arbeit mit Karten	184
6.	Arbeit mit Statistiken	186
	Stichwortverzeichnis	188

1 Aufgaben und Ziele des Geschichtsunterrichts

1.1 Aufgabe des Geschichtsunterrichts

Der Lehrplan für Geschichte in der Sekundarstufe I schließt an den Grundschul-Lehrplan für Sachkunde an. Wenn Geschichte für die Kinder auch ein neues Schulfach ist, so haben sie in der Grundschule ausgehend von ihren Wahrnehmungen des Wandels im Verlauf der Zeit schon gelernt, unter dem Leitziel der Erziehung zu Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit grundlegende Kenntnisse zu sammeln und elementare Verfahren anzuwenden, und zwar vor allem in den Aufgabenschwerpunkten „Zeiteinteilung und Zeitablauf“ und „Früher und heute“ (Richtlinien Sachunterricht Grundschule, 1985).

Wird in der Grundschule elementar die Entwicklung von Zeitbewußtsein gefördert, so ist die Entwicklung von Geschichtsbewußtsein unter Berücksichtigung von Wissenschaftsorientierung und Grundlegung wissenschaftspropädeutischen Lernens die Zielsetzung des Unterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit Hilfe des Geschichtsunterrichts die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, sich mit den in der Gesellschaft vorzufindenden geschichtlichen Elementen, Strukturen und Abläufen auseinanderzusetzen und im Prozeß des ständigen Tradierens und Veränderens geschichtlicher Vorstellungen selbständiges historisches Urteilsvermögen auszubilden. Ein solchermaßen überprüfbares, korrigierbares und entwicklungsfähiges Geschichtsbewußtsein ist eine wichtige Voraussetzung für eine mündige Teilhabe am demokratischen Gemeinwesen. Dies ist der Beitrag des Faches Geschichte zur politischen Bildung.

1.2 Begründung

Neben der unmittelbaren Wahrnehmung und Erfahrung von Geschichte in der alltäglichen Lebenspraxis hat jedes Mitglied unserer Gesellschaft Vorstellungen von der Vergangenheit. Eine Gesellschaft und ihre Mitglieder sind durch vergangenes Geschehen geprägt und bestimmt, ohne daß sie sich dessen bewußt sind. Die Schülerinnen und Schüler bringen Elemente von Geschichtsbewußtsein mit in das schulische Lernen. Nicht selten haben sie Geschichte als Bündel von „Geschichten“ schätzen gelernt und richten entsprechende Erwartungen an den Geschichtsunterricht. Diese Wissens Elemente, Einstellungen und Gefühlshaltungen gilt es im schulischen Alltag aufzugreifen, bewußt zu machen und in ein reflektiertes Verständnis der Interdependenz zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu bringen. Für den Geschichtsunterricht muß gefragt werden nach der Beschaffenheit, dem Zustandekommen, der Veränderung, der Funktion und schließlich der Angemessenheit, Begründbarkeit und Wünschbarkeit geschichtlicher Vorstellungen und Bewertungen in der Gesellschaft. Die Schule muß fragen nach dem, was gelehrt und gelernt werden soll, nach dem geistigen Vermögen, das im Lernprozeß angesprochen und ausgebildet wird, nach Vorprägungen durch das soziale Umfeld, nach den Zielen und Inhalten, den Verfahrensweisen und Folgen der unterrichtlichen Vermittlung historischer Vorstellungen. Diese Fragebündel und die Antworten mit ihren Konsequenzen faßt der Begriff **Geschichtsbewußtsein** abkürzend zusammen.

Geschichtsbewußtsein ist in seiner Bedeutung nie bloß rückwärts gewandt: Geschichte wirkt stets auch in die Gegenwart und in die Zukunft hinein. So ist Geschichtsbe-

wußtsein das Ergebnis der menschlichen Reflexionen, die Vergangenheit deuten, um Gegenwart zu bewältigen und Zukunft zu gestalten. Geschichtsbewußtsein entsteht in einem komplexen Prozeß historischen Lernens, der neben der Aneignung von Wissen die Veränderung von Einstellungen und Werthaltungen einschließlich deren affektiver Komponente umgreift (siehe dazu 2.3).

Mit seinem Geschichtsbewußtsein rückt der Mensch als geschichtliches Wesen seine eigene Lebenszeit in übergreifende Zeitverläufe ein. Die verschiedensten Dimensionen menschlicher Identität sind an Leistungen des Geschichtsbewußtseins gebunden: regionale und überregionale Zugehörigkeiten, religiöse, politische, soziale oder kulturelle Loyalitäten, nationale Gemeinsamkeiten, geschlechtliche Identität, menschheitlichen Universalismus.

Das Geschichtsbewußtsein umfaßt Grundeinstellungen, die von vielfältigen Faktoren der eigenen Lebensgeschichte abhängen. Eine Fülle unterschiedlicher Legitimations- und Deutungsmuster wird diesem Geschichtsbewußtsein im öffentlichen Leben von allen gesellschaftlichen Kräften unterbreitet. Politische Parteien und Gruppierungen, einzelne Politikerinnen und Politiker, Organisationen des Unternehmertums und der Arbeitnehmerschaft, Kirchen und Glaubensgemeinschaften, Wissenschaft, Literatur und Kunst machen auf unterschiedlichen Ebenen Angebote zur Deutung von Geschichte, die teilweise übereinstimmen, sich ergänzen oder auch zum Teil erheblich miteinander konkurrieren. Die einzelnen gesellschaftlichen Kräfte bedienen sich der Medien, um ihren Einfluß geltend zu machen, die wiederum ein Eigengewicht bei der Prägung von Geschichtsbewußtsein entwickeln.

Von besonderer Bedeutung in diesem Prozeß der Bewußtseinsbildung ist die Pluralität der Angebote, Deutungsmuster und Forderungen, die in vielfältigen Formen auftreten, zum Teil in ausgearbeiteten Geschichtsbildern, zum Teil in fragmentarischer Verkürzung. So treten auch Deutungsmuster auf, die nicht mehr den demokratischen Prinzipien unserer Gesellschaft entsprechen. Eine funktionierende demokratische Gesellschaft muß diese Pluralität von unterschiedlichen Entwürfen ermöglichen bzw. zulassen, Konflikte zwischen ihnen aushalten und eine Verarbeitung anstreben, die neben dem Erfahrungsbezug die Standards des rationalen Diskurses und die Überprüfbarkeit historischer Argumente berücksichtigt. Dabei ist der Geschichtsunterricht jedoch zwingend an die Wertsetzungen des Grundgesetzes und der Landesverfassung gebunden. Der Geschichtsunterricht muß deshalb Angebote zu einer positiven Identifikation mit der pluralistischen Gesellschaft und ihrer menschen- und bürgerrechtlichen, demokratischen und rechtsstaatlichen Wertetradition schaffen. Er nimmt Partei gegen Menschenrechtsverletzungen und gegen jede Form von Diskriminierung, insbesondere gegen Antisemitismus und Ausländerfeindlichkeit.

Für den Geschichtsunterricht ergeben sich daraus die folgenden Überlegungen:

Didaktische Entwürfe dürfen die Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht auf eine dogmatisch verkündete Inhaltlichkeit der Darstellung und der Urteile festlegen und damit andere mögliche Entwürfe, sofern sie sich rational ausweisen, ausschließen. Unterschiedliche Formen und Akzentuierungen von Geschichtsbewußtsein müssen nach Prüfung ihrer Begründung in ihrem partiellen Recht, ihrer Bedingtheit, ihrer Entstehung und ihrer gegenwärtigen Funktion erkannt und begriffen werden. Dogmatisch aufgebautes Geschichtsbewußtsein würde auf Kosten der historischen und politischen Orientierungsfähigkeit und Urteilskraft gehen und muß entsprechend

kritisiert werden. Kein Element des Geschichtsbewußtseins ist für Unterricht legitimiert, das nicht der Forderung nach wissenschaftlicher Überprüfbarkeit unter Rückbezug auf die Erarbeitung, Erschließung und Deutung der Quellen genügt. Dies ist seitens des Faches Geschichte die fachlich-rationale Basis für mündiges, sozialverantwortliches Handeln, für die Übung von Toleranz und Solidarität.

Kritisches historisches Lernen setzt voraus, daß die Schülerinnen und Schüler zunehmend in die Lage versetzt werden, im Rahmen des Lehrplans unter Nutzung der dort gesetzten Freiräume ihre historischen Interessen und Fragestellungen wie auch Wünsche zur Planung und Gestaltung des Unterrichts einzubringen.

1.3 Ziele des Geschichtsunterrichts

Die Ziele des Geschichtsunterrichts stellen eine fachspezifische Konkretion der allgemeinen Zielsetzungen der Erziehung und des Unterrichts in den Jahrgangsstufen 5 bis 10 des Gymnasiums dar, wie sie im Abschnitt 1.3 der Richtlinien beschrieben sind.

Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen,

- sich mit Neugier und innerer Anteilnahme fragend der Geschichte zuzuwenden;
- Erfahrungen vom Anderssein und vom Eigengewicht der menschlichen Vergangenheit zu machen;
- Kenntnisse und Vorstellungen von historischen Ereignissen, Problemen und Strukturen methodisch geordnet aufzubauen, insbesondere historische Entwicklungszusammenhänge zu erarbeiten, historische Problemstellungen nachzuvollziehen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen sowie sich im Interesse gedanklicher und sprachlicher Klarheit ein Repertoire fachspezifischer Kategorien und Begriffe zu schaffen;
- historische Zusammenhänge und Argumentationen klar und begründet darzustellen;
- sich kritisch mit unterschiedlichen historischen Angeboten, Vorstellungen und Deutungsmustern auseinanderzusetzen, eigene Wertmaßstäbe und Denkgewohnheiten und Gefühlshaltungen als geschichtlich bedingt zu erkennen und nicht unbedacht auf andere Epochen und Gesellschaften anzuwenden, sich mit deren Lebensformen, Denkgewohnheiten und Wertmaßstäben vertraut zu machen und eine rational begründete eigene Position zu gewinnen und zu vertreten;
- Geschichte als durch gesellschaftliche Bedürfnisse nach Selbsteutung, Identifikation und Legitimation vermittelten Rekonstruktionsprozeß zu verstehen, der einer ständigen methodisch gesicherten Überprüfung bedarf;
- die eigene Lebenssituation in ihren geschichtlichen Zusammenhängen zu reflektieren und daraus Handlungsperspektiven zu gewinnen, die gesamtgesellschaftlich verantwortet werden können.

Ergänzungen und Konkretisierungen der Ziele des Geschichtsunterrichts finden sich in den Erlassen des Kultusministeriums zur politischen und historischen Bildung, auf die hiermit verwiesen wird: Erziehung zur internationalen Verständigung – unter besonderer Berücksichtigung des Verhältnisses der Bundesrepublik Deutschland zu den osteuropäischen Staaten –, Runderlaß des Kultusministeriums vom 15. 11. 1977

(BASS 15 – 02 Nr. 9.2); die Behandlung des Nationalsozialismus im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 16. 01. 1991 (BASS 15 – 20 Nr. 9.4); Behandlung der Menschenrechte im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 24. 10. 1978 (BASS 15 – 02 Nr. 9.5); Demokratische Tradition und Nationalhymne, Runderlaß des Kultusministeriums vom 02.01.1979 (BASS 15 – 02 Nr. 9.6); Friedenserziehung im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 01. 03.1985 (BASS 15 – 02 Nr. 9.9); Dritte Welt im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 20. 01. 1987 (BASS 15 – 02 Nr. 9.10); Berücksichtigung der Arbeit des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge im Rahmen der Friedenserziehung im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 07. 11. 1988 (BASS 15 – 02 Nr. 9.11); Denkmalschutz im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 04. 08. 1977 (BASS 15 – 02 Nr. 10); Umwelt und Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 17. 01. 1991 (BASS 15 – 02 Nr. 11); Europa im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 15. 01.1991 (BASS 15 – 02 Nr. 9.4).

Der Lehrplan verzichtet auf einen ausgearbeiteten Lernzielkatalog. Die vorgegebenen Ziele verstehen sich unter Zugrundelegung der allgemeinen Zielsetzungen der Sekundarstufe I (Richtlinien), der Vorgaben (Kap. 2 des Lehrplans) sowie der Beschlüsse der Fach- und Klassenkonferenzen (Kap. 5 des Lehrplans) und nach Maßgabe der jeweiligen Lernvoraussetzungen als verbindliche Leitlinie für die Unterrichtsgestaltung. Im Unterricht bzw. in seiner Planung sind die erforderlichen Konkretisierungen vorzunehmen.

Die Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts der Sekundarstufe I beziehen sich auf die Abschlüsse dieser Schulstufe, sie beziehen sich zugleich auf den weiterführenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe mit der dort stärker systematischen und wissenschaftspropädeutischen Erarbeitung historischer Problembereiche.

1.4 Das Fach Geschichte in Zusammenarbeit mit anderen Fächern

„Geschichte“ bezeichnet ebenso Geschehen und Zustände in der Vergangenheit wie auch die Beschäftigung mit der Vergangenheit und die Kunde von ihr. Da jegliche menschliche Kulturtätigkeit und damit alle Gegenstandsbereiche der Fachwissenschaften und der Schulfächer eine geschichtliche Dimension haben, hat das Fach Geschichte Beziehungen zu allen Schulfächern. Diese geschichtliche Dimension wird in den einzelnen Fächern in unterschiedlicher Intensität berücksichtigt. Einen besonderen Stellenwert hat die geschichtliche Dimension traditionell in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern und in den Fächern Kunst und Religion. Insbesondere diese Fächer, aber auch die Naturwissenschaften, greifen auf die Lernergebnisse des Faches Geschichte zurück und thematisieren ihrerseits bestimmte Aspekte der Geschichte (z. B. Literaturgeschichte, Religionsgeschichte, Kunstgeschichte, historische Landeskunde in den Fremdsprachen). Zwischen diesen Fächern und dem Fach Geschichte bestehen damit enge Verbindungen, die eine Abstimmung und ggf. eine Zusammenarbeit erforderlich machen. Exemplarisch sei auf die Verbindungen des obligatorischen Fachinhalts 6.4 (Imperium Romanum) mit dem Fach Latein und des Fachinhalts 7.2 (Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters) mit dem Fach Religion hingewiesen. Daneben sind auch Verbindungen mit naturwissenschaftlichen Fächern, wie z. B. Physik bei dem Fachinhalt 7.3 (Neues Denken, neue Welt) und dem Fachinhalt 9.3 (Industrialisierung) möglich.

Eine besondere Beziehung hat das Fach Geschichte zu den Fächern Erdkunde und Politik bzw. Politik (Wirtschaft), mit denen es im Lernbereich Gesellschaftslehre zusammengefaßt ist. Die Fächer des Lernbereiches leisten einen je eigenständigen, fachspezifischen, in den fachübergreifenden Fragestellungen aufeinander abgestimmten Beitrag zur politischen Bildung, der als Erziehungsauftrag in Artikel 11 der Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen festgelegt ist.

Die im Lernbereich Gesellschaftslehre zusammengefaßten Fächer verfolgen folgende gemeinsame Ziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, sich mit Hilfe fachspezifischer Kenntnisse und methodisch gesicherter Einsichten in den historischen, räumlichen und politisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen, Strukturen und Prozessen ihrer Lebenswelt zu orientieren.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich mit ihrer Lebenswelt kritisch auseinanderzusetzen, ihren eigenständigen Standort zu reflektieren und damit ihre Identität aufzubauen.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden und die Bereitschaft entwickeln, das eigene Leben mündig zu gestalten, sich in sozialer Verantwortung am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen und am demokratischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozeß mitzuwirken.

Jedes dieser Fächer hat seine eigenständigen Fragestellungen, Vorgehensweisen und Erkenntnisziele, deshalb kann keines der Fächer durch eines der anderen ersetzt werden. Der besondere Auftrag des Faches Geschichte ist im Abschnitt 1.1 dieses Lehrplans mit der allgemeinen Zielsetzung „Geschichtsbewußtsein“ beschrieben. Der besondere Auftrag des Faches Erdkunde und der des Faches Politik (Wirtschaft) findet sich in den entsprechenden Abschnitten der jeweiligen Lehrpläne, der des Faches Politik im Abschnitt 1.1 der Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage 1987).

Abstimmungs- und Kooperationsnotwendigkeiten mit den beiden anderen Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre ergeben sich für das Fach Geschichte insbesondere in den durch die Erlasse des Kultusministeriums zur historisch-politischen Bildung (siehe 1.3) bezeichneten Inhaltsbereichen.

Weiter haben die Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre auch in fachmethodischer Hinsicht vielfältige Verbindungen. Hermeneutische und analytische Verfahren haben in allen genannten Fächern einen großen Stellenwert und ergänzen sich gegenseitig. Konkret drückt sich das darin aus, daß die Arbeit mit Texten, Karten und Statistiken bzw. Schaubildern gemeinsame Aufgabe der Fächer des Lernbereichs Gesellschaftslehre ist. In diesem Bereich bauen alle genannten Fächer auf Voraussetzungen auf, die in den Fächern Deutsch (Arbeit mit Texten, Produktion von Texten, mündlicher Sprachgebrauch) und Mathematik (Arbeit mit Statistiken) gelegt werden. Hinsichtlich der Auswertung von Bildern und der Nutzung audiovisueller Medien knüpft das Fach Geschichte an entsprechende Ergebnisse des Faches Kunst und des Faches Deutsch an.

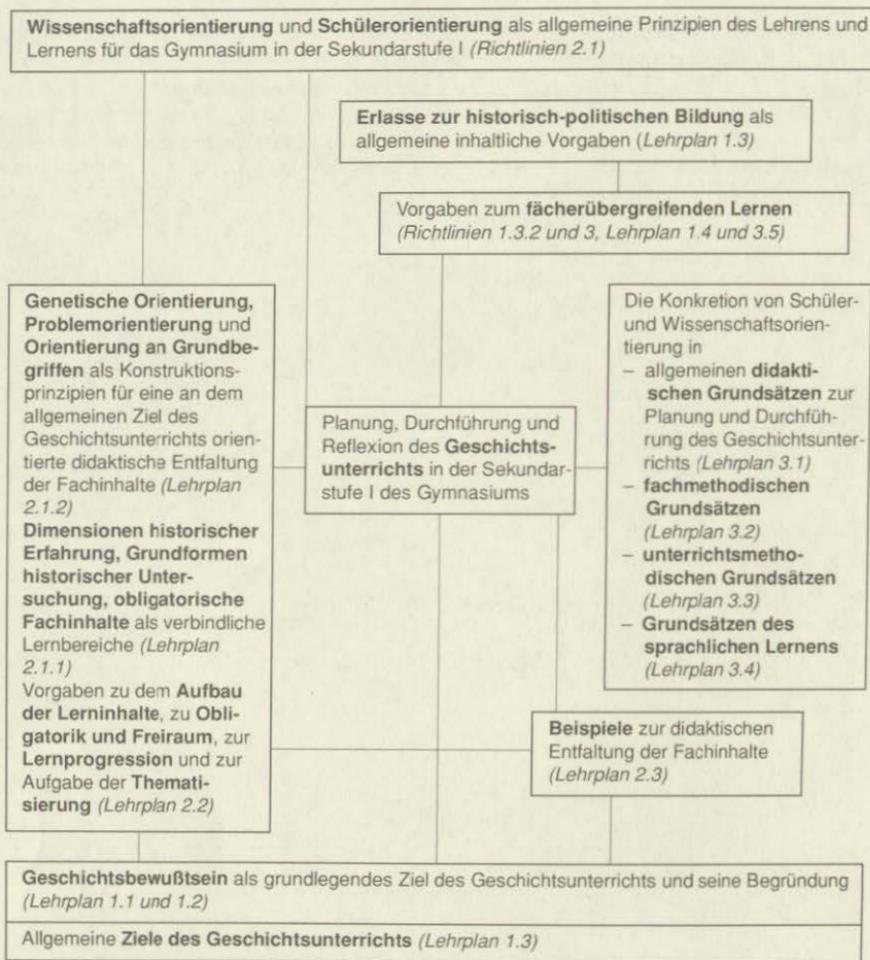
Entsprechend der Stundentafel geht das Fach Geschichte von folgender Stundenverteilung aus:

Halbjahr:	5.1	5.2	6.1	6.2	7.1	7.2	8.1	8.2	9.1	9.2	10.1	10.2
Geschichte:	-	-	2	2	2	2	-	-	2	2	2	2

Die Abstimmung und Kooperation des Fachs Geschichte mit anderen Fächern muß sowohl in den genannten Inhaltsbereichen als auch im fachmethodischen Bereich erfolgen. Allgemeine Hinweise zum fächerübergreifenden Arbeiten enthält Abschnitt 3.5., Beispiele für die Kooperation des Fachs Geschichte mit anderen Fächern finden sich im Anhang. Die Aufgaben der Fach- und Klassenkonferenzen bei der Abstimmung von Unterrichtsinhalten und Unterrichtsmethoden werden in den Abschnitten 5.1 und 5.2 beschrieben.

2 Bereiche und Inhalte

Strukturskizze zum Zusammenhang der Lehrplanelemente



Die vorstehende Strukturskizze stellt keinen Ableitungszusammenhang für die einzelnen Lehrplanelemente dar. Entsprechend der Erkenntnis, daß Unterrichtsplanung ein zirkulärer Prozeß ist, der von verschiedenen Punkten seinen Ausgang nehmen kann (z. B. von einer bestimmten Inhaltseingrenzung, der Pointierung einer Dimension historischer Erfahrung, einer methodischen Idee oder der Faszination eines Mediums) und mehrfach Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen in ihren Wechselbeziehungen reflektiert, ist die Strukturskizze auch kein Ablaufschema

des Planungsprozesses. Sie beschreibt vielmehr, wie Elemente der Richtlinien und des Lehrplans Geschichte, die bei der Planung, Durchführung und Reflexion des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums berücksichtigt werden müssen, ineinandergreifen. In diesem Sinne ist es ein zusammenfassendes Reflexionsinstrumentarium für die Lehrerin bzw. den Lehrer.

2.1 Bereiche und didaktische Konzeption

Der vorliegende Lehrplan unterscheidet analog zu den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Fach Geschichte drei Lernbereiche: **Dimensionen historischer Erfahrung, Grundformen historischer Untersuchung und verbindliche Gegenstandsbereiche**, die in sechzehn obligatorische Fachinhalte aufgeschlüsselt werden. Diese sollen in ihrer Summe die Vermittlung der fachspezifischen Lernziele (siehe 1.3) sichern. Die didaktische Konzeption konkretisiert sich in den drei Konstruktionsprinzipien der **genetischen Orientierung, der Problemorientierung und der Orientierung an Grundbegriffen**.

2.1.1 Die Lernbereiche

Die Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Fach Geschichte unterscheiden im Lernbereich I vier **Dimensionen historischer Erfahrung**: die politikgeschichtliche, wirtschaftsgeschichtliche, sozialgeschichtliche und kulturgeschichtliche (geistes- und mentalitätsgeschichtliche) Dimension.

Diese Dimensionen decken den Gesamtbereich historischer Erfahrung weitgehend ab und schlüsseln ihn als Zugriffsweisen gleichzeitig für das historische Lernen auf. Die Unterscheidung zwischen den Dimensionen und die Berücksichtigung ihrer Interdependenz sind wichtig, weil sie dazu verhelfen, Einseitigkeiten zu vermeiden und den Blick auf Zusammenhänge zu schärfen. Die vier Dimensionen stellen vier Betrachtungsweisen dar. In der historischen Wirklichkeit stehen die Bereiche Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur in vielfältigen Beziehungen, durchdringen und beeinflussen einander. Untersuchungen, die die historische Wirklichkeit nach diesen Dimensionen strukturieren, und ganzheitliche Betrachtungsweisen müssen sich deshalb gegenseitig ergänzen. Die Erfahrungsdimensionen, denen in den Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe im Hinblick auf die wissenschaftspropädeutische Zielsetzung ein besonderer Stellenwert zukommt, müssen im Interesse einer stärkeren Verknüpfung des Geschichtsunterrichts auf beiden Stufen des Gymnasiums auch in der Sekundarstufe I Berücksichtigung finden.

Allerdings macht die besondere Lernsituation der Sekundarstufe I einige Einschränkungen erforderlich. So erfahren vor allem junge Schülerinnen und Schüler Geschichte zunächst als bunte Vielfalt von Einzeleindrücken und -beobachtungen. In dieser noch unsystematisch-ganzheitlichen Verarbeitung vergangener Wirklichkeiten scheint geradezu der besondere Reiz der Beschäftigung mit Geschichte zu liegen. Das Geschichtsdenken der Schülerinnen und Schüler kennt in der Anfangsphase des Fachunterrichtes noch keine Unterscheidung von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur und ist an solchen begrifflichen Abstraktionen und den entsprechenden Zugangsweisen zur Vergangenheit zunächst auch nicht interessiert. Vorschnelle Versu-

che der Unterrichtenden zur Strukturierung und Dimensionierung der vorfindbaren „ungeordneten Masse“ an Eindrücken und Wissensbeständen können sich leicht als kontraproduktiv erweisen. Auf der anderen Seite müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, arbeitend und denkend mit der Vergangenheit umzugehen und sie zur Gegenwart und zum eigenen Leben geordnet in Beziehung zu setzen. Geschichtslernen als bewußte gedankliche Auseinandersetzung mit historischem Wandel erfordert aber eine immer stärker differenzierte Wahrnehmung und Aufarbeitung der wichtigsten Erscheinungsformen dieses Wandels. Die gedankliche Verarbeitung der zunehmenden Fülle historischer Eindrücke und Erkenntnisse macht es folglich notwendig, ab der Jahrgangsstufe 9 die verschiedenen Wirklichkeitsbereiche und die zugehörigen Wahrnehmungsformen zu unterscheiden. Von daher müssen Lernprozesse im Fach Geschichte so angelegt werden, daß die Dimensionen historischer Erfahrung jeweils eine Untersuchungsperspektive angeben, wobei die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Dimensionen zu berücksichtigen sind. Allerdings erfordert das einleitend skizzierte Geschichtsinteresse der jüngeren Schülerinnen und Schüler ein behutsames und zunächst mehr implizites Heranführen an die neuen Wahrnehmungsweisen. Ein bewußtes Umgehen mit den Dimensionen historischer Erfahrung ist bis zum Abschluß der Jahrgangsstufe 10 anzustreben, so daß Anknüpfungsmöglichkeiten für den Geschichtsunterricht in der gymnasialen Oberstufe entstehen. In den sechzehn verbindlichen Fachinhalten werden die vier Dimensionen in ihrer Interdependenz berücksichtigt.

In dem vorliegenden Lehrplan ist auf dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung alltagsgeschichtlicher Fragestellungen in Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Katalog der in den Oberstufenrichtlinien genannten Dimensionen um den alltagsgeschichtlichen Erfahrungsbereich erweitert worden. Die alltagsgeschichtliche Dimension umfaßt in einer eigenen Perspektive in unterschiedlicher Intensität auch Aspekte der vier genannten Dimensionen. Einmal übernimmt die Alltagsgeschichte mit ihrer Betrachtungsweise „von unten“ eine wichtige Komplementärfunktion in bezug auf die ansonsten vorherrschenden Perspektiven. Darüber hinaus ist sie unter dem Aspekt der Schülerorientierung in besonderer Weise geeignet, an die Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen. Durch die Berücksichtigung der Alltagsgeschichte können auch „Männergeschichte“ und „Frauengeschichte“ in gleicher Weise ins Blickfeld kommen.

Als weitere Dimension hätte eine umweltgeschichtliche Dimension in Betracht gezogen werden können. Sie ist allerdings fachlich noch nicht hinreichend erschlossen und läge quer zu den vorgenannten. Gleichwohl wird der Umweltgeschichte angesichts der drängenden ökologischen Zukunftsprobleme zunehmend eigenes Gewicht beigemessen werden müssen. Sie läßt sich nicht auf wirtschaftsgeschichtliche Fragestellungen reduzieren.

Zur Erschließung der Dimensionen historischer Erfahrung dienen **Grundformen historischer Untersuchung**, wie sie in den Oberstufenrichtlinien ausgewiesen sind. Die Unterscheidung und Anwendung dieser Untersuchungsformen ermöglicht eine geordnete und methodisch bewußte Erarbeitung und Darstellung historischer Sachverhalte. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I sollen verschiedene fachspezifische Verfahrensweisen und ihre jeweiligen Leistungen kennenlernen und erproben, wobei diese Erprobung grundsätzlich an unterschiedlichen Inhalten möglich ist.

Ähnlich wie bei den Dimensionen historischer Erfahrung sind auch hier unterschiedliche Abgrenzungen und Füllungen möglich. Das an die Oberstufenrichtlinien angelehnte Verständnis dieser Untersuchungsformen wird im folgenden erläutert.

Diachrone Untersuchungen verfolgen geschichtliche Abläufe und stellen damit den Prozeßcharakter historischen Geschehens in den Mittelpunkt, erforschen Beharrung und Wandel in der Zeit und untersuchen die Entwicklung von Antworten auf Grundprobleme menschlichen Zusammenlebens sowie das Entstehen neuer Fragen und Erkenntnisse und ihren Einfluß auf die politischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse. Eine besondere Form des diachronen Verfahrens ist der thematische **Längsschnitt**. Er konzentriert sich auf einen eng begrenzten historischen Inhalt und untersucht ihn durch größere Zeiträume, häufig bis zur Gegenwart. Bei der **gegenwartsgenetischen Untersuchung** sind Erscheinungen und Probleme der unmittelbaren Gegenwart Ausgangspunkt der Betrachtung. Diese bestimmen die Auswahl der Gegenstände und die Richtung des Rückgriffs in die Vergangenheit. Auf diese Weise können Entstehungsbedingungen und Ursachen des Gegenwartsphänomens deutlich werden. Die gegenwartsgenetische Untersuchung unterscheidet sich damit von dem auch innerhalb anderer Untersuchungsformen und bei vielen Themen möglichen Herstellen aktueller Bezüge.

Die **synchrone Untersuchung** legt Querschnitte durch historische Epochen, die im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen von besonderem Interesse sind. Sie richtet das Interesse auf das Entstehen gleichgerichteter und gegenläufiger Prozesse und die gegenseitige Durchdringung der mentalen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen einer vergangenen Zeit. Die synchrone Untersuchung kann in besonderer Weise die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen bewußt machen. Darüber hinaus ermöglicht sie eine Bestimmung des Profils der eigenen Gegenwart mit dem Mittel des kontrastierenden Vergleichs.

Die Untersuchung des **historischen Falls** konzentriert sich auf ein klar eingegrenztes Schlüsselereignis, das in sich bestimmte Probleme und Erscheinungen bündelt und damit im Besonderen das Allgemeine deutlich macht. Der ausgewählte Fall muß exemplarische Qualität haben und den Blick auf übergeordnete historische Zusammenhänge lenken. Eine Unterrichtsreihe muß nicht insgesamt durch diese Untersuchungsform bestimmt sein. Solche Falluntersuchungen können vielmehr mit allen anderen Untersuchungsformen verbunden werden.

Das **perspektivisch-ideologiekritische Verfahren** ist in seinem umfassenden Anspruch, der auf dem Hintergrund eines theoretischen Begriffs von Ideologiekritik auf die kritische Verarbeitung von Informationen über geschichtliche Inhalte und Wertungen zielt, auf der Sekundarstufe I nur ansatzweise realisierbar. Fragestellungen der perspektivisch-ideologiekritischen Untersuchung werden jedoch im Rahmen der anderen Untersuchungsformen aufgegriffen, wenn ein Wechsel der Perspektive erforderlich ist, die Standortgebundenheit historischer Quellen herausgearbeitet wird und wenn Prämissen, die bewußt oder unbewußt historische Urteile und Wertungen bestimmen, aufgedeckt werden sollen.

Da eine zwingende Ableitung von Inhalten und Themen aus allgemeinen Lernzielen oder generellen Aufgaben des Faches nicht möglich ist, orientieren sich die Entscheidungen des Lehrplans für sechzehn **obligatorische Fachinhalte** des Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 6 und 7 sowie 9 und 10 der Sekundarstufe I an den

für die Lehrplanentwicklung maßgeblichen Gesichtspunkten: Neben den Erfahrungen der bisherigen Unterrichtspraxis und den amtlichen Vorgaben in Form der Erlasse zur politischen Bildung (siehe 1.4) werden die grundlegende Zielsetzung des Geschichtsunterrichts (siehe 1.1), die Erfordernisse der Schülerorientierung (siehe 1.2), der Stand der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion sowie gesellschaftliche Erwartungen berücksichtigt.

Die sechzehn obligatorischen Fachinhalte für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I des Gymnasiums sind

- Jahrgangsstufe 6: 6.1 Einführung in die Geschichte
6.2 Entstehung der Hochkultur
6.3 Das antike Griechenland
6.4 Imperium Romanum
- Jahrgangsstufe 7: 7.1 Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen
7.2 Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters
7.3 Neues Denken, neue Welt
7.4 Menschen und ihr Alltag
- Jahrgangsstufe 9: 9.1 Europa als Traditionsraum
9.2 Die französische Revolution
9.3 Industrialisierung
9.4 Nationalismus und Imperialismus
- Jahrgangsstufe 10: 10.1 Demokratie und kommunistische Diktatur
10.2 Nationalsozialistische Herrschaft
10.3 Der Ost-West-Konflikt
10.4 Friedenssicherung

Nähere Aussagen zur Erläuterung dieser Inhaltsentscheidungen sowie zum Umgang mit den sechzehn obligatorischen Fachinhalten finden sich in 2.2.

2.1.2 Konstruktionsprinzipien

Die didaktische Entfaltung der sechzehn verbindlichen Inhalte vollzieht sich mit Hilfe der drei Konstruktionsprinzipien der **genetischen Orientierung**, der **Problemorientierung** und der **Orientierung an Grundbegriffen**. Diese Konstruktionsprinzipien konkretisieren das Zueinander von Wissenschafts- und Schülerorientierung in dem historischen Feld.

Das didaktische Prinzip der **genetischen Orientierung** strukturiert historische Sachverhalte, wie sie durch die Inhaltsbereiche definiert werden, im Hinblick auf die Zielsetzung „Geschichtsbewußtsein“ (siehe Abschnitt 1.1). Aus der Perspektive der genetischen Orientierung stellt sich die Geschichte als umfassender Entwicklungs- und Wirkungszusammenhang dar, in dem die Gegenwart mit der Vergangenheit steht und den die Lernenden erkennen müssen, wenn sie die Zukunftsentwürfe der eigenen Lebenspraxis realistisch gestalten wollen.

Die genetische Orientierung wählt damit Gegenstände aus und stellt Zusammenhänge her, die in besonderer Weise geeignet erscheinen, „Verstehen aus dem Entstehen“ und damit Geschichtsbewußtsein zu befördern. Das bedeutet, daß die Auswahl

historischer Gegenstände nicht beliebig und nicht von einer rein fachwissenschaftlichen Sachsystematik diktiert ist; sie richtet sich vielmehr auf langfristige Entwicklungen und grundlegende Menschheitserfahrungen, die bis in die Gegenwart hineinwirken als Tradition, „ferner Spiegel“ von Gegenwartsproblemen, Vorbild oder warnendes Schreckbild. Sie zeigt dabei, wie verschiedene Prozesse gleichzeitig entstehen, einander fördern oder hemmen, zeigt Irrwege und abgeknickte Linien, Versuche, das Rad der Geschichte zurückzudrehen oder den Fortschritt zu forcieren. Indem sie die Geschichtlichkeit der Gegenwart aufweist, betont sie die Veränderbarkeit aller menschlichen Verhältnisse, verweist aber gleichzeitig auf die Grenzen, die den Wünschen nach Veränderung gesteckt sind. Genetische Orientierung verlangt damit weder für alle Unterrichtseinheiten ein Ausgehen von aktuellen Problemen im Sinne der gegenwartsgenetischen Untersuchung (siehe 2.1.1) noch die Beschränkung auf Epochen, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zur Gegenwart stehen.

Das zweite Konstruktionsprinzip ist die **Problemorientierung**. Die Geschichte ist bestimmt durch die immer wieder neue Auseinandersetzung mit grundlegenden Problemen menschlichen Zusammenlebens wie dem Umgang mit der Knappheit von Gütern, mit sozialen Spannungen, mit der Ausgestaltung und Legitimation von Herrschaft, mit der Begrenzung von Gewalt und der Sicherung von Frieden und mit Bemühungen um Selbstdeutung und Sinnstiftung. Ein historisches Problem wird so erkennbar als eine prinzipiell unentschiedene und immer wieder offene Grundfrage, um deren dauerhafte Beantwortung sich einzelne Denkerinnen und Denker, soziale Gruppen und ganze Epochen bemüht haben, die sich gleichwohl stets neu stellt.

Aus der Perspektive der Gegenwart und angesichts der Verantwortung für die Zukunft sind Problemlösungen der Vergangenheit zwar zeitgebundene Antworten auf zeitgebundene Fragestellungen, gleichzeitig werden sie aber auch als Teil eines gerichteten Prozesses verstanden, der von den grundlegenden Normen einer humanen, rechtsstaatlichen und demokratisch verfaßten Gesellschaft her gedacht wird. Dies bedeutet, daß vergangene, gegenwärtige und für die Zukunft angestrebte Problemlösungen danach beurteilt werden müssen, inwieweit sie dem erreichten Grad der Verwirklichung von grundlegenden menschlichen Rechten, von Freiheit und Frieden und sozialem Ausgleich entsprechen. Die Beschäftigung mit der Geschichte zeigt, daß Rückfälle hinter erreichte Zivilisationsstandards sehr wohl möglich sind, und macht deutlich, wie verletzlich und verlierbar humaner Fortschritt ist. Insofern enthält Problemorientierung im Geschichtsunterricht eine normative Komponente und damit die Aufforderung zur Stellungnahme und zum Engagement. Die problemorientierte Betrachtung der Geschichte im Unterricht dient damit auch der Problemlösung in Gegenwart und Zukunft.

Historische Probleme sind in mehr oder minder bewußter, manchmal rudimentärer und irrationaler Form auch Bestandteil der Alltagserfahrung der Schülerinnen und Schüler. Funktion eines problemorientierten Geschichtsunterrichts ist es, die schüler-spezifischen Problemlagen und altersbedingten Antworten ernst zu nehmen. Indem der Geschichtsunterricht ein Erfahrungsfeld besonderer Art eröffnet und unbewußte Probleme bewußt macht, hilft er den Schülerinnen und Schülern bei der Findung ihrer eigenen Identität. Neben den genannten grundlegenden Problemen menschlichen Zusammenlebens erscheinen unter der Perspektive der Schülerorientierung die zentralen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Probleme im Zuge umfassender Wandlungsprozesse der neuesten Zeit von besonderer Bedeutung.

Angesichts der jüngeren deutschen Geschichte stellt sich zudem die Frage des Umgangs mit Traditionen und Traditionsbrüchen in besonderem Maße für die Jugend, da sie die Verantwortung dafür tragen wird, Bedingungen zu erhalten und weiterzuentwickeln, die eine Wiederholung der Vergangenheit unmöglich machen.

Das dritte Konstruktionsprinzip ist die **Orientierung an Grundbegriffen**. Das Ziel des Geschichtsunterrichts, die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins, verlangt den Aufbau einer geordneten Vorstellungswelt, der durch generalisierende Leitbegriffe ermöglicht wird und damit die kognitive Struktur des Lernenden ausbildet. Die zunächst im wesentlichen ganzheitlich-lebensweltliche, im Verlauf des Lernfortschritts zunehmend differenzierte Wahrnehmung historischer Phänomene verlangt Begriffe als Ordnungsmuster, die es den Heranwachsenden gestatten, Zusammenhänge zwischen Strukturen, Ereignissen, Entwicklungen, Wirkungen zu erkennen und zu benennen, einzugrenzen, zu vergleichen, gleiche oder ähnliche Merkmale in anderen Erscheinungen zu entdecken und damit erste Transferleistungen zu vollbringen. Der Erwerb und sachgemäße Gebrauch von Begriffen, die den Einzelfall durch den Bezug auf allgemeine Phänomene einordnen, ermöglicht erst die Verständigung über Geschichte und bahnt die verstehende Teilnahme am historischen Diskurs an.

Historische Strukturen und Vorgänge, die sich unter einem Begriff subsumieren lassen, sind in ihren Erscheinungsformen nie identisch, sondern gleichen sich nur in zentralen Merkmalen. Zur Charakteristik einer historischen Erscheinung gehören die individualisierende Beschreibung ihrer Einmaligkeit und Unwiederholbarkeit und die Unterordnung unter einen generalisierenden Begriff, gehören Anschauung und Abstraktion. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, daß die Bezeichnungen z. B. für Epochen, kulturelle Wandlungen, Staatsformen und politische Strömungen eine notwendige Ordnungs- und Verständigungsfunktion haben, die jeweilige Wirklichkeit aber nur selektiv erfassen.

Zur sachgerechten Handhabung der Begrifflichkeit gehört die Unterscheidung zwischen einer Charakterisierung aus dem Selbstverständnis einer politischen Bewegung oder einer zeitalterspezifischen Sichtweise und einer nachträglichen wissenschaftlichen und politischen Deutung. Zudem muß die Begriffsschulung dafür Verständnis wecken, daß Begriffe nicht nur sich wandelnde historische Sachverhalte bezeichnen, sondern auch selbst Wandlungen ihres Inhalts und vor allem ihrer Wertigkeit unterliegen (z. B. Imperialismus). Es ist besonders in den Jahrgangsstufen 9 und 10 notwendig, daß die Heranwachsenden erkennen, wie scheinbar selbstverständliche und positiv besetzte Begriffe wie Frieden, Freiheit, Demokratie, Fortschritt propagandistisch instrumentalisiert werden können, wie gegensätzliche politische Strömungen mit dem gleichen Begriffsvokabular gegensätzliche Ziele verfolgen. Im Interesse einer Sensibilisierung gegen totalitäre Ansprüche ist es von zentraler Bedeutung, daß Schülerinnen und Schüler kritisch nach dem jeweils beabsichtigten Begriffsinhalt fragen.

Das Lernen und Definieren von Begriffen muß frühzeitig und langfristig angelegt werden. Ein Instrumentarium von Grundbegriffen der Staats- und Herrschaftsformen, der sozialen Schichtung, der Wirtschaftsformen, der kulturellen Weltdeutungen und Wertsysteme im Schülerhorizont aufzubauen, bleibt für die Schaffung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins eine zentrale Aufgabe.

Die drei Konstruktionsprinzipien verbinden damit drei Formen der didaktischen Entfaltung eines Fachinhalts: Die **genetische Orientierung** liefert die Gegenstandsstruktur, die geschichtlichen Entwicklungs- und Wirkungszusammenhänge; die **Problemlorientierung** eröffnet Fragestellungen und Betrachtungsperspektiven für die Gegenstände, die im Rahmen der genetischen Orientierung für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam erscheinen, und trägt damit zur Einlösung des Anspruches der Schülerorientierung bei; die **Orientierung an Grundbegriffen** fügt den Einzelfall in ein System generalisierender Nomenklatur ein und ermöglicht so eine Verständigung über Geschichte. Der nach diesen didaktischen Grundsätzen organisierte Lernprozeß fördert die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins.

2.2 Lerninhalte

Die sechzehn obligatorischen Inhaltsbereiche (siehe 2.1 und 2.4) sind gleichmäßig über die vier Jahrgangsstufen verteilt, in denen das Fach Geschichte in der Sekundarstufe I des Gymnasiums unterrichtet wird. Die für ihre Anordnung maßgeblichen Gesichtspunkte werden im Abschnitt 2.2.1 erläutert. In jeder Jahrgangsstufe ist zusätzlich zu den vier obligatorischen Fachinhalten ein Freiraum vorgesehen, der für weitere frei zu wählende Inhalte oder für die Vertiefung der obligatorischen Fachinhalte genutzt werden kann. Auch bei den obligatorischen Inhaltsbereichen besteht ein weiter Spielraum für ihre Ausgestaltung. Das Verhältnis von Obligatorik und Freiraum wird in Abschnitt 2.2.2, das für beide Bereiche geltende Verständnis von Lernprogression in Abschnitt 2.2.3 erläutert. Das Verhältnis von Inhalt und Thema wird im Abschnitt 2.2.4 beschrieben.

2.2.1 Aufbau der Lerninhalte

Das grundlegende Prinzip der Anordnung der Fachinhalte und ihrer Verteilung auf die Jahrgangsstufen 6/7 und 9/10 ist das der Grobchronologie. Das impliziert ein Fortschreiten vom Früheren zum Späteren, wobei dieses Vorgehen jedoch durch thematische Längsschnitte ergänzt wird. Damit ist das Prinzip der Grobchronologie nicht zu verwechseln mit dem traditionellen ersten Durchgang durch die Geschichte, der die Gegenwart erst in Klasse 10 erreicht. Die beiden Jahrgangsstufenblöcke 6/7 und 9/10 werden eingerahmt durch jeweils zwei Längsschnitte, die den geschichtlichen Entwicklungs- und Wirkungszusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unter den Aspekten Zeit, Alltag, Europa und Friedenssicherung thematisieren und damit die grobchronologische Ordnung der anderen Fachinhalte erweitern. Die vier Längsschnitte ermöglichen es damit den Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise, ihre jeweilige Gegenwart als ein geschichtliches Durchgangsstadium zu sehen und den eigenen geschichtlichen Standort zu bestimmen. Indem die Längsschnitte unter den Aspekten Zeit, Alltag und Frieden sich nicht an einen bestimmten Kulturraum oder gar an einen Staat binden, sondern Menschheitserfahrungen und -probleme aufgreifen, führen sie ein in eine universalhistorische Perspektive.

Die von den Längsschnitten eingerahmten zwei mal sechs Fachinhalte sind in ihrer Abfolge und in sich selbst grobchronologisch gestaltet. Indem sie die Antike in der Jahrgangsstufe 6, das Mittelalter und den Beginn der Neuzeit in der Jahrgangsstufe

7, das 18. und 19. Jahrhundert in der Jahrgangsstufe 9 und das 20. Jahrhundert in Jahrgangsstufe 10 behandeln, knüpfen sie bewußt an die Tradition des Geschichtsunterrichts an. Ein solches Vorgehen berücksichtigt die bisherige Unterrichtspraxis und soll eine an einsichtigen Prinzipien orientierte Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts in der Stufe der ersten systematischen Begegnung mit der Geschichte ermöglichen. Die Auswahl der einzelnen Fachinhalte ist zudem dadurch bestimmt, daß alle Fachinhalte in ihrer Folge konstitutiv sind für das Werden und die gegenwärtige Gestalt des Kulturraums, in dem die Schülerinnen und Schüler leben. Entsprechend sind sie im gesellschaftlichen Bewußtsein lebendig. Sie lassen sich als konsensfähige Elemente des Traditionsbedarfs unserer Gesellschaft beschreiben und entsprechen damit gesellschaftlichen Erwartungen. Sie beschränken sich jedoch nicht auf die europäische Geschichte, sondern greifen in den Fachinhalten 6.2, 7.2, 7.3, 9.4, 10.2 und 10.4 gezielt über die europäischen Grenzen hinaus. Allerdings kann es nicht darum gehen, Universalgeschichte auch nur in groben Zügen zu vermitteln; es ergibt sich vielmehr die Notwendigkeit, sie als Perspektive bei der Entfaltung der Inhaltsbereiche einzubeziehen. Dazu gilt es, Tendenzen und Beziehungen aufzuweisen, die universalgeschichtlich wirksam geworden sind (z. B. Entstehung der Hochkultur, Industrialisierung, Nationalismus und Imperialismus). Soweit bestimmte Epochen in chronologischer Abfolge behandelt werden, ist der bloße Erwerb von Geschichtswissen allein nicht hinreichend. Auch bei diesen Epochen müssen die Fragestellungen zentral behandelt werden, die es erlauben, durch die Verbindung von **genetischer Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an historischen Grundbegriffen** ein reflektiertes Geschichtsbewußtsein zu schaffen.

Die Perspektiven, die sich aus zentralen Problemstellungen der Gegenwart (Gleichberechtigung von Frau und Mann, Umweltfragen u. a. m.) für die Betrachtung der Geschichte ergeben, werden nicht in einem einzelnen Fachinhalt konzentriert. Entsprechendes gilt auch für die Geschichte einzelner sozialer Gruppen (z. B. Geschichte der Arbeiterbewegung) und kultureller Manifestationen (z. B. Geschichte des Rechts). Solche Teilaspekte und besonderen Zugriffe werden vielmehr in die an umfassenderen Perspektiven orientierten obligatorischen Fachinhalte integriert. Insbesondere das Problem der Geschlechterbeziehungen soll als ständiger Aspekt bei möglichst vielen Themen einbezogen werden. Dabei ist zu beachten, daß der Unterricht nicht durch einseitige Akzentuierung von Formen der Benachteiligung zu einer permanenten Negativerfahrung für Schülerinnen und Schüler führt. Die genannten Teilaspekte und besonderen Zugriffe können jedoch sinnvoll bei der thematischen Ausrichtung des Freiraums genutzt werden (siehe 2.2.2).

2.2.2 Obligatorik und Freiraum

Mit diesem Lehrplan wird ein Planungsrahmen vorgelegt, der auf der einen Seite durch obligatorische Elemente die Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I der Gymnasien gewährleisten soll, auf der anderen Seite aber die fachliche didaktische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer ernstnimmt und ihren Gestaltungswillen ermutigen will. Dies bedeutet, daß durch bestimmte Vorgaben größerer Reichweite Felder abgesteckt werden, die dann durch die Fachkonferenzen und die Unterrichtenden mit ihren Schülerinnen und Schülern konkret auszufüllen und zu gestalten sind.

Als verbindlich gesetzte Eckdaten fungieren die Ziele des Geschichtsunterrichts (siehe 1.1 und 1.3), die Lernbereiche, die die Vermittlung der fachspezifischen Lernziele sichern sollen, also die Dimensionen historischer Erfahrung, die Grundformen historischer Untersuchung und die sechzehn obligatorischen Fachinhalte (siehe 2.1.1) sowie die Konstruktionsprinzipien zur Entfaltung der Fachinhalte (genetische Orientierung, Problemorientierung, Orientierung an Grundbegriffen (siehe 2.1.2)). Der Lehrplan legt somit eine Auswahl von Inhalten, verschiedene Zugriffsweisen auf diese Inhalte sowie bestimmte Wege zu ihrer didaktischen Entfaltung verbindlich fest. Eine Festlegung von Teilinhalten, Zugriffsweisen und Grundbegriffen erfolgt in den „Vorgaben zum Fachinhalt“. Durch diese „Vorgaben“ ist auch eine bestimmte Abfolge der Vermittlung kategorialer Einsichten sowie fachmethodischer Arbeitsformen festgeschrieben, und zwar unter dem leitenden Gesichtspunkt der Gewährleistung der Lernprogression (siehe 2.2.3).

Die genannten Vorgaben können und wollen aus sich heraus noch keine unterrichtspraktische Wirksamkeit entfalten. Dazu sind lehrplanbezogene, von der Obligatorik gesteuerte Verständigungsprozesse über Teilziele und inhaltliche und methodische Schwerpunktsetzungen des Geschichtsunterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums erforderlich. Diese Verständigungsprozesse benötigen die aktive Teilnahme der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler sowie der Fachkonferenzen zur Nutzung des durch den Lehrplan geschaffenen Entscheidungsspielraums.

Dieser **Freiraum** realisiert sich einmal in der Chance zur eigenverantwortlichen Thematisierung und Entfaltung der verbindlichen Fachinhalte im Rahmen der dort gemachten Vorgaben. Dabei können besondere Interessenschwerpunkte und Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden sowie besondere lokale Gegebenheiten berücksichtigt werden. Die Raster zur Entfaltung der obligatorischen Fachinhalte (siehe 2.3) sind ausdrücklich nur als Beispiele solcher Entfaltungen zu verstehen, nicht als verbindliche Setzungen. Freiraum bezeichnet aber auch die Möglichkeit zur freien unterrichtlichen Nutzung eines Teils der Unterrichtszeit pro Schuljahr. Eine Nutzung des Freiraums für Zwecke der Wiederholung, des übenden Lernens, der Festigung und Vertiefung ist dabei durchaus denkbar und legitim. Darüber hinaus bietet der Freiraum aber auch die Chance, Inhalte und auch Lernformen in den Unterricht einzubeziehen, die bei der Behandlung der sechzehn obligatorischen Fachinhalte nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt werden können. Es muß jedoch vor dem Mißverständnis gewarnt werden, demzufolge als besonders attraktiv und schülerorientiert geltende Inhalte und Lernformen dem Freiraum vorbehalten bleiben. Eine solche Alibifunktion ist mit den didaktischen Überlegungen, die zur Einrichtung des Freiraums geführt haben, unvereinbar. Der Freiraum sollte also nicht in erster Linie additiv als fünfte und ganz besondere Unterrichtsreihe verstanden werden, sondern als durchgehende Chance und Aufforderung zur Realisierung von mehr Schülerorientierung.

In diesem Sinne bietet der Freiraum die Chance, direkt auf Orientierungsbedürfnisse einzugehen, die von den Schülerinnen und Schülern artikuliert werden. So kann etwa die historische Dimension aktueller Probleme, die bei den Jugendlichen Betroffenheit erzeugen und Fragen an den Geschichtsunterricht aufwerfen, ausgeleuchtet werden. Weiterhin könnte der Freiraum dafür genutzt werden, außerschulische Lernorte, die sich nicht auf Museen und Archive beschränken müssen, zu erkunden und auf diese Weise einen stärkeren Lokal- bzw. Regionalbezug des historischen Lernens herzu-

stellen. Schließlich könnte die Verfügbarkeit eines Freiraumes den Anstoß dazu geben, überschaubare Projekte, die konkrete Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufweisen, durchzuführen und dabei fragend-forschendes und handlungsorientiertes Geschichtslernen zu erproben. Eine besonders motivierende Anregungssituation für historische Projektarbeit und entdeckendes Lernen wird durch den „Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte um den Preis des Bundespräsidenten“ geschaffen, der alle zwei Jahre ausgetragen wird.

2.2.3 Lernprogression

Lernprogression im Geschichtsunterricht wird nicht schon durch den chronologischen Durchgang durch die Geschichte erreicht und bedeutet nicht nur die ständige Erweiterung des Geschichtswissens im Sinne der Aneignung eines bestimmten Kanons. Lernprogression muß vielmehr verschiedene, im Hinblick auf die Zielsetzung eines reflektierten Geschichtsbewußtseins bedeutsame Bereiche historischen Lernens berücksichtigen. Dazu gehören:

- Vervollständigung und Ergänzung von strukturiertem Wissen über die Vergangenheit;
- Entwicklung der Fähigkeit zu einer problemorientierten Auseinandersetzung mit historischen Sachverhalten;
- Bewußtmachung und zunehmende Reflexion vorhandener Deutungsmuster (z. B. Fortschritt) und Bewertungsmaßstäbe;
- zunehmende Reflexion und Kultivierung von emotionalen Zugängen zu historischen Sachverhalten;
- Entwicklung von methodischer Kompetenz zur Auswertung von Zeugnissen der Vergangenheit;
- Einübung in die Teilnahme an dem deutenden und wertenden Diskurs über historische Sachverhalte.

Das konkretisiert sich z. B. im zunehmenden Gebrauch der Fachsprache, der Fähigkeit der Quelleninterpretation, der Fähigkeit des Vergleichs und der Verbindung von Sachverhalten aus verschiedenen Epochen, der Fähigkeit, sachgerecht Fragen zu stellen und Einwände vorzubringen, der zunehmenden Differenzierung von Urteilen und der geordneten Diskussion über historische Streitfragen. Im Rahmen der „Vorgaben“, die den sechzehn verbindlichen Fachinhalten vorangestellt sind, wird die Lernprogression im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I des Gymnasiums konkretisiert.

Lernprogression im Bereich historischen Lernens muß als ein kontinuierlicher Prozeß verstanden werden, der nicht mit dem Ende des Geschichtsunterrichts aufhört. Der in den bestimmten Jahrgangsstufen jeweils erreichbare Stand ist definiert durch den Entwicklungsstand und die spezifische Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe. Deshalb sind allgemeingültige Aussagen über den in bestimmten Jahrgangsstufen zu erreichenden Leistungsstand nur mit Einschränkungen möglich.

Zu der Entwicklung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler lassen sich folgende Aussagen machen:

Mit Zeit, zeitlich gegliederten Phänomenen und Vergangenheit werden die Schülerinnen und Schüler bereits innerhalb des Sachkundeunterrichts der **Grundschule** konfrontiert (siehe dazu die „Didaktischen Perspektiven“ zu dem Fachinhalt 6.1 – Einführung in die Geschichte – in Abschnitt 2.4.). Zu Beginn des Geschichtsunterrichts in der **Jahrgangsstufe 6** entspricht dem Reiz der räumlichen Weite die Faszination der zeitlichen Ferne, ausgelöst durch das Bedürfnis nach erweiterter, präziser zeitlicher Orientierung. Die zeitliche Ferne wird allerdings nicht von vornherein als historisch empfunden, vielmehr werden die eigenen Lebenserfahrungen und -bezüge sowie den Schülerinnen und Schülern bekannte Normen und Wertungskategorien auf die Vergangenheit übertragen. Die Erkenntnis, daß zeitliche Ferne auch eigene Strukturen, Probleme, Denkweisen beinhaltet, muß also durch den Geschichtsunterricht erst aufgebaut werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen dazu altersadäquat so früh wie möglich mit konkreten Zeugnissen menschlicher Vergangenheit konfrontiert werden und mit ihnen umzugehen lernen. Dementsprechend sind der Umgang mit Bildern und schriftlichen Quellen wesentliche Elemente bereits des Geschichtsunterrichts in der Anfangsphase. Ein derart verstandener Geschichtsunterricht kann auch nicht rein kognitiv angelegt sein; er muß den Schülerinnen und Schülern vielmehr über das Mittel des eigenen Lebensbezugs sowie über die Identifikation mit Menschen der Vergangenheit, ihrem Alltag und ihren Problemen Verständnis für andersgeartete Lösungen in der Geschichte vermitteln, er muß den Schülerinnen und Schülern Raum geben, sich mit Neugier und innerer Anteilnahme fragend der Geschichte zuzuwenden, und diese Disposition für folgende Jahrgangsstufen zu differenzieren und auszubauen versuchen.

Mit der **Jahrgangsstufe 9** beginnt die zweite Lerneinheit, die gegenüber der ersten erweiterte Funktionen besitzt und dementsprechend eigene didaktische Akzente erfordert. Zu Beginn der Doppeljahrgangsstufe sollte auf eine umfangreiche Wiederholung der Lerninhalte der Jahrgangsstufen 6 und 7 verzichtet werden. Notwendig ist es dagegen, die zuvor erlernten Grundbegriffe sowie Arbeits- und Erkenntnismethoden des Faches zu reaktivieren und zur Neumotivation zu erweitern. Ab der Jahrgangsstufe 9 ist der Ausbildungsstand der Schülerinnen und Schüler so weit fortgeschritten, daß die fachmethodische Ausbildung im Hinblick auf die wissenschaftsprädeutisch orientierten Analyseverfahren der gymnasialen Oberstufe allmählich akzentuiert werden kann. Im Zuge dieser fachmethodischen Kompetenzerweiterung sollte den Schülerinnen und Schülern bewußt gemacht werden, daß mit der Verfügbarkeit von analytischen Verfahren gleichzeitig eine Erweiterung der eigenen Informationsbasis und eine geringere Abhängigkeit von Vermittlungsperspektiven, mithin ein erhöhtes Maß an Selbständigkeit verbunden ist.

2.2.4 Inhalt und Thema

Die in Kapitel 1 des Lehrplans dargestellte und begründete Zielsetzung der Entwicklung von Geschichtsbewußtsein bei den Schülerinnen und Schülern ist mit einem Verständnis der sechzehn obligatorischen Fachinhalte als unmittelbar abzuarbeitendem Stoffkatalog unvereinbar. Vielmehr sind die Lehrenden zunächst aufgefordert, in einem Prozeß didaktischer Reflexion und Entscheidung Inhalte in Themen umzuwandeln.

Unter einem Thema versteht man einen mit einer bedeutsamen Zielvorstellung verknüpften Inhalt. Das Thema besteht also aus zwei ineinander verwebenen Komponenten, dem historischen Gegenstand und der problemorientierten didaktischen Perspektive. Dieser intentionale Inhalt (Thema) kann als Aufgabe oder Fragestellung formuliert werden, damit die Aufforderung zu einer gerichteten Untersuchung deutlich wird. Jeder Gegenstand kann unter mehreren Perspektiven betrachtet werden. Die Umwandlung eines Gegenstands in ein historisches Thema ist infolgedessen ein Akt bewußter didaktischer Entscheidung angesichts von Alternativen. Die in der Themenfindung gewonnene Perspektive ermöglicht dann eine gezielte, schülerorientierte und didaktische Entfaltung der Fachinhalte. Auch auf der Ebene der einzelnen Unterrichtsstunden sind thematische Entscheidungen unverzichtbar.

2.3 Die obligatorischen Fachinhalte und Beispiele ihrer Entfaltung

Die folgende Darstellung der obligatorischen Fachinhalte enthält jeweils zu Beginn in den „Vorgaben zum Fachinhalt“ eine Übersicht über die verbindlichen Elemente des jeweiligen Fachinhalts. Daran schließen sich „Didaktische Perspektiven“ an, die den Gegenstand unter den Aspekten Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung und gesellschaftliche Anforderungen legitimieren und aufschlüsseln. Es folgt ein „Beispiel zur Entfaltung des Inhalts“ nach den Konstruktionsprinzipien genetische Orientierung, Problemorientierung und Orientierung an Grundbegriffen. Dieses Beispiel ist *eine* mögliche Konkretisierung des Fachinhalts mit einem bestimmten thematischen Zugriff im Sinne von 2.2.4. Die Darstellung im Raster ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Elemente in jedem Fall mit gleicher Intensität und zeitlicher Ausdehnung behandelt werden müssen. Im abschließenden „Kommentar zum Beispiel“ wird dieses erläutert.

2.3.1 Jahrgangsstufe 6

Fachinhalt: 6.1	Einführung in die Geschichte
Beispiel:	Menschen und ihre Geschichte – vom Zeitbewußtsein zum Geschichtsbewußtsein
Fachinhalt: 6.2	Entstehung der Hochkultur
Beispiel:	Der Weg zum Staat: die ägyptische Hochkultur am Nil
Fachinhalt: 6.3	Das antike Griechenland
Beispiel:	Griechische Wurzeln europäischer Kultur
Fachinhalt: 6.4	Imperium Romanum
Beispiel:	Das römische Imperium und sein Beitrag zur europäischen Zivilisation

2.3.2 Jahrgangsstufe 7

Fachinhalt: 7.1	Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen
Beispiel:	Leben im Mittelalter – Feudalgesellschaft und Stadtgesellschaft
Fachinhalt 7.2	Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters
Beispiel:	Die christlich geprägte Welt des Mittelalters und ihre Begegnung mit dem Islam

Fachinhalt: 7.3	Neues Denken, neue Welt
Beispiel:	Experimentum medietatis – das Doppelgesicht des Fortschritts
Fachinhalt: 7.4	Menschen und ihr Alltag
Beispiel:	Der Arbeitsalltag: Bewältigung von Alltag als Modernisierungsprozeß

2.3.3 Jahrgangsstufe 9

Fachinhalt: 9.1	Europa als Traditionsraum
Beispiel:	Europa: Gemeinsame Lebenswirklichkeit, historisches Erbe, Zukunftsaufgabe
Fachinhalt: 9.2	Die französische Revolution
Beispiel:	Gemeinwohl und Partikularinteresse: der Kampf um den Verfassungsstaat
Fachinhalt: 9.3	Industrialisierung
Beispiel:	Technik und Gesellschaft: die Industrialisierung Westeuropas
Fachinhalt: 9.4	Nationalismus und Imperialismus
Beispiel:	Von der nationalen Emanzipation zur imperialistischen Europäisierung der Erde

2.3.4 Jahrgangsstufe 10

Fachinhalt: 10.1	Demokratie und kommunistische Diktatur
Beispiel:	Versuche der Zukunftsgestaltung in Rußland und Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg
Fachinhalt: 10.2	Nationalsozialistische Herrschaft
Beispiel:	Nationalsozialismus – Hypothek und Verpflichtung der deutschen Politik
Fachinhalt: 10.3	Der Ost-West-Konflikt
Beispiel:	Antagonistische Systemkonkurrenz im Schatten der Atombombe und ihre Auswirkungen auf Deutschland und Europa
Fachinhalt: 10.4	Friedenssicherung
Beispiel:	Lernen aus der Geschichte – Kriegserfahrung und Friedenssicherung

2.3.1 Jahrgangsstufe 6

Fachinhalt 6.1: Einführung in die Geschichte

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung elementarer Grundlagen zur zeitlichen Orientierung im Längsschnitt durch den historischen Raum mit Hilfe handlungsorientierter Unterrichtsmethoden und des entdeckenden Lernens
- Einführung in die historische Frage- und Problemstellung am Beispiel des Umgangs mit der Natur und der Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse
- Einführung in die Problematik der Rollen von Männern und Frauen in ihrer Geschichtlichkeit

- Einführung in Formen der Überlieferung durch Überreste, mündliche und schriftliche Tradierung sowie moderne technische Medien
- Grundbegriffe: *Antike, Entwicklung, Geschichte, Mittelalter, Neuzeit, Quellen, Tradition, Überlieferung, Vorgeschichte, Zeitrechnung*

Didaktische Perspektiven

Mit Zeit, zeitlich gegliederten Phänomenen und Vergangenheit werden die Schülerinnen und Schüler bereits innerhalb des Sachkundeunterrichts der Grundschule (vgl. Richtlinien Sachunterricht Grundschule, 1985) konfrontiert. Dabei geht es in den Klassen 1 und 2 um Zeiteinteilung, den Wechsel der Jahreszeiten sowie um Abläufe im Bereich der Familie, während in den Klassen 3 und 4 die Datierung wichtiger Ereignisse im Leben des Kindes und Veränderungen der Lebens-, Arbeits- und Wohnbedingungen im Vordergrund stehen. Neben mündlichen Erzählungen sollen Bilder und schriftliche Berichte einen Eindruck von Zeit und ihrem Vergehen vermitteln. Am Ende der Grundschulzeit verfügen die Schülerinnen und Schüler mithin über die Fähigkeit zur Orientierung im nahen zeitlichen Umfeld sowie über ein grundsätzliches Zeitbewußtsein, aber noch nicht über historische Kenntnisse im eigentlichen Sinne oder gar über ein eigenes Geschichtsbewußtsein.

Zeitbewußtsein und Geschichtsbewußtsein sind zwei deutlich zu unterscheidende Faktoren menschlicher Wahrnehmung von Welt. Denn während die Wahrnehmung des Vergehens und des Ablaufs von Zeit offenbar genetisch verankert ist, ist das Geschichtsbewußtsein an Erziehung und kulturelle Tradition geknüpft und somit eine Funktion von Gesellschaft. Daraus folgt als Aufgabe des Faches Geschichte, die Schülerinnen und Schüler von Anfang an bei der Entwicklung eines autonomen Geschichtsbewußtseins zu unterstützen.

Dabei spielt die Chronologie eine hilfreiche instrumentelle Rolle als Orientierungsrahmen in der Zeit. Konstitutiv für das Geschichtsbewußtsein ist aber nicht das Wissen um exakte zeitliche Zusammenhänge, sondern die grundsätzliche und fundamentale Erfahrung von Veränderung in der Zeit, die Einsicht in Entwicklung, Fortschritt, Rückschritt oder in die Bedeutung der *longue durée*. Aus diesen Beobachtungen resultieren historische Orientierungsprobleme und Deutungsbedürfnisse, die vom Geschichtsunterricht sinnbildend zu beantworten sind. Eine in diesen Komplex einführende Reihe kann folgerichtig nur in Form eines Längsschnitts durchgeführt werden.

Vor diesem Hintergrund sollen die Schülerinnen und Schüler Geschichte im elementaren Sinne als einen Traditionsstrom aus sprachlichen Überlieferungen, Bildern, stummen Funden oder lokalen Bräuchen begreifen, an dem sie selbst teilhaben und an dessen zeitlichem Ende sie in der Gegenwart stehen. Die Einsicht in die Verwurzelung der Gegenwart in der Vergangenheit ist der Grundstein für erste Ansätze zur Bildung eines geordneten Geschichtsbewußtseins. Der Längsschnitt strukturiert in einem ersten Zugriff das Geschichtsbewußtsein der Kinder, hat also kategoriale Bedeutung.

Die Beobachtung von Traditionsformen führt erstmals über die zunächst vornehmlich subjektive Zeitwahrnehmung hinaus und erweckt das Bedürfnis nach objektiver Zeitmessung, Zeiteinteilung und Periodisierung, nach systematischer Verknüpfung

von Vergangenheit und Gegenwart. In diesem Rahmen ist die Gegenwart als eigene – und zwar jüngste – historische Periode zu bestimmen, als Ergebnis vergangener Wirklichkeit und als Voraussetzung zukünftiger Entwicklung. Dadurch wird bereits im Anfangsunterricht die universale Grundeinsicht jeden Geschichtsbewußtseins gewonnen, daß die Geschichte nämlich keine rein faktische Bestandsaufnahme der Vergangenheit ist, sondern der Bestimmung von Wechselbeziehungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dient. Diese Erkenntnis soll exemplarisch an einschneidenden Entwicklungsschritten der Menschheitsgeschichte vertieft werden.

Dabei wird der Zwang zur Befriedigung elementarer Grundbedürfnisse als ursächlicher Auslöser menschlicher Entwicklung und damit letztlich von Geschichte angesehen. Maßstab für den Grad an jeweils erreichter Selbstbestimmung ist die Fähigkeit des Menschen, auf Natur und Umwelt seinen Bedürfnissen entsprechend einzuwirken und mit seinem Handeln seine Existenz zu sichern. Die Schülerinnen und Schüler lernen daran zugleich zum frühestmöglichen Zeitpunkt an einem ihnen aus ihrer eigenen Lebenswirklichkeit bekannten grundsätzlichen Problem die Methode der historischen Frage- und Problemstellung kennen.

Von ähnlich fundamentaler Bedeutung für die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins sind erste Einsichten in die Geschichtlichkeit der sozialen Geschlechterbeziehung, die den Schülerinnen und Schülern zeigen, daß diese Beziehung nicht naturgegeben, sondern kulturell geschaffen ist. Eine frühe Einführung kann rechtzeitig der Verfestigung naheliegender Vorurteile und ihrer normativen Einflüsse vorbeugen. Denn zumeist wird der Ur- und Frühzeit ein an der jeweiligen Gegenwart gewonnenes Sozialmuster zugrundegelegt, obwohl bislang keine zweifelsfreien Erkenntnisse zur Aufgabenteilung von Männern und Frauen in vorgeschichtlichen Zeiträumen vorliegen. Diesem Mechanismus einer vorgeblich schicksalhaften Rollenzuweisung, die gleichwohl nicht mehr ist als eine unkritische Spiegelung zeitgenössischer Erwartungen auf frühmenschliche Lebensverhältnisse, muß im Geschichtsunterricht von Anfang an entgegengewirkt werden. Schülerinnen und Schülern soll von vornherein die gleichberechtigte Übernahme unterschiedlicher Sozialrollen ermöglicht werden.

Eine Einführung, die die Fragen der Schülerinnen und Schüler an das neue Fach ernstnimmt und sich obendrein an ihren altersspezifischen Erkenntnisbedürfnissen orientiert, sollte handlungsorientiert sein, um ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten einzubringen; sie sollte schülerorientiert sein, um die Lernenden, nicht die Sachgegenstände, in den Mittelpunkt zu rücken; und sie sollte entdeckendes Lernen ermöglichen, weil die Entwicklung eines Geschichtsbewußtseins grundsätzlich ein autonomer Prozeß sein sollte.

Die aufschließenden Grundbegriffe dürfen nicht als lexikalisches Lernen, also eine Art historischen Vokabeltrainings, mißverstanden werden. Diese Begriffe sollen vielmehr historisches Erkennen und historische Einsicht auf einer dritten Orientierungsebene, der der Grundbegriffe, erschließen und mit ihrer späteren Verfügbarkeit neue Zusammenhänge eröffnen helfen. So müßten z. B. mit dem Begriff „Zeitrechnung“ fachliche Grundeinsichten in Methodik und Struktur zeitlicher Periodisierungen verbunden sein, die ihrerseits dazu beitragen, weitere Sachverhalte zu verstehen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 6.1:

Menschen und ihre Geschichte: vom Zeitbewußtsein zum Geschichtsbewußtsein

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Bildung eines Geschichtsbewußtseins durch Überlieferung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – kulturelle Traditionsformen: z. B. mündliche und schriftliche Tradierung, Tradierung durch Bilder, Tradierung durch Bräuche, Überreste und moderne technische Medien, Identitätsbildung durch Traditionen 	<p>Neugier auf die Vergangenheit, warum fragt man nach der Vergangenheit?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Möglichkeiten historischer Erinnerung z. B. durch Familiengeschichten und -bilder, lokale Feste, örtliche Chroniken, Artefakte, Filme – Vergangenheit als Wurzel der Gegenwart 	<p>Geschichten/ Geschichte</p> <p>Tradition Überlieferung Quellen Bildquellen, Brauchtum Überreste Entwicklung</p>
<p>Orientierung in der Zeit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zeit als physikalische Dimension – Zeit und Geschichte <p>– Stellung der Schülerinnen und Schüler in der Zeit</p>	<p>Vom Zeitraum zum historischen Raum:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zeit und Zeitmessung – Zeitmessung als Orientierung im historischen Raum – die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen – Eigenbiographie als Teil eines in die Zukunft gerichteten historischen Raumes 	<p>Zeit</p> <p>Zeitrechnung Chronologie Zeitalter, Antike, Mittelalter, Neuzeit Fortschritt Rückschritt</p>
<p>Orientierung im historischen Raum</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jagen und Sammeln – Ackerbau und Viehzucht – Handwerk und Handel – Industrielle Produktion – Grenzen der industriellen Produktion in der Gegenwart, Zukunftsperspektive (Handlungs- und Orientierungsbedarf) aus der Vergangenheit – Geschlechterrollen im strukturellen Wandel der menschlichen Gesellschaft 	<p>Fortschritt – Rückschritt – Entwicklung am Beispiel der Wechselbeziehung von Mensch und Natur:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Abhängigkeit von der Natur – wachsende existentielle Sicherheit durch den kulturellen Fortschritt – Loslösung von natürlichen Gegebenheiten – Herrschaft über die Natur? – Fortschritt – Rückschritt – Entwicklung als Folge menschlichen Handelns im historischen Raum – Natürliche Aufgabenverteilung zwischen Männern und Frauen? 	<p>Vorgeschichte</p> <p>Altsteinzeit neolithische Revolution</p> <p>Handwerk Handel</p>

Kommentar zum Beispiel

In diesem Beispiel wird die erste Hinführung zur Bildung eines Geschichtsbewußtseins selbst als ein sich in drei Stufen vollziehender genetischer Prozeß verstanden. Auf der ersten Stufe lernen die Schülerinnen und Schüler, mit eigenen verschwommenen und notwendigerweise in der Regel noch rudimentären Vorstellungen von

Geschichte und historischer Traditionsbildung handlungsorientiert und spielerisch entdeckend umzugehen. Anhand von leicht zugänglichen Beispielen aus ihrem eigenen Lebensumfeld erkennen sie, ausgehend von alltäglichen Beispielen, Formen der historischen Erinnerung und lernen zugleich, sie zu ordnen und zu kategorisieren: Auf diese Weise legen sie einen ersten elementaren Schritt in der Methodik des Faches zurück. Diese Beobachtungen führen schließlich zu der Einsicht, daß die Vergangenheit zwar durch eine Vielzahl von Traditionen mit der Gegenwart verbunden ist, daß sie sich jedoch durch Veränderungen und Entwicklungen unterscheiden und daß man zum vollständigen Verständnis von Gegenwart des Verständnisses vergangener Entwicklungsprozesse bedarf.

Kommt die erste Stufe noch mit Zeit gleichsam ohne Tiefenschärfe aus, sollen die Schülerinnen und Schüler auf der zweiten Stufe lernen, sich genauer in der Zeit zu orientieren und den historischen Raum als menschlichen Lebensraum zu begreifen. Ausgangspunkt ist die Zeit als physikalische Dimension, die gemessen, chronologisch eingeteilt oder periodisiert und damit objektiviert werden kann. Die Entdeckung der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen zeigt aber auch, daß die Zeitmessung lediglich ein instrumentelles Hilfsmittel darstellt, während der historische Raum durch kulturelle Entwicklung gekennzeichnet ist. Indem die Schülerinnen und Schüler sich selbst in diesen historischen Raum einordnen, können sie schließlich dessen zukunftsorientierte Qualität beobachten.

Auf der dritten Stufe sollen sich die Schülerinnen und Schüler im historischen Raum zu orientieren lernen. Genetischer Ansatzpunkt ist die soziale Geschlechterbeziehung, weil diese kein epochenspezifisches, sondern ein die gesamte Geschichte durchziehendes Phänomen darstellt, das bei der historischen Erkenntnisfindung grundsätzlich mitgedacht werden sollte. Die Schülerinnen und Schüler können erfahren, daß es von Natur aus zwar eine biologische, aber keine soziale und wirtschaftliche Rollenverteilung zwischen Männern und Frauen gibt, die Rollendifferenzierung ebenso wie die Rollendominanz also das Resultat sozialhistorischer Prozesse und damit bewußten menschlichen Handelns ist.

Es folgen die zwar sehr grobrastrigen, nichtsdestoweniger entscheidenden Entwicklungsstufen des Menschen seit der Frühgeschichte. Im Problembereich soll die allmählich zunehmende Unabhängigkeit des Menschen von zufälligen natürlichen Umweltbedingungen und Voraussetzungen betont, diese aber auch zugleich als Eingriff in die Natur und als potentielle Gefährdung lebensnotwendiger Ressourcen betrachtet werden. Damit werden neben der eher unbestimmten *Entwicklung* auch *Fortschritt* und *Rückschritt* als denkbare Konsequenzen historischen Handelns in die Betrachtung einbezogen.

Die in diesem Beispiel neben den Grundbegriffen der dritten Orientierungsebene eingeführten Fachtermini sind noch sehr einfach und dienen primär dem Zweck, über erkannte Sachverhalte adäquat kommunizieren zu können.

Fachinhalt 6.2: Entstehung der Hochkultur

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die Entstehung einer alten Hochkultur

- Erarbeitung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Organisationsformen der Hochkultur
- Erarbeitung der Entstehungsbedingungen zentraler Staatlichkeit und ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Gesellschaft
- Erarbeitung der Bedeutung von Religion, Wissenschaft und Rationalität für den kulturellen Fortschritt
- Einführung in die gezielte Entnahme von Informationen aus Materialien und Hinführung zur Differenzierung zwischen historischen Ursachen und Wirkungen
- Grundbegriffe: *Arbeitsteilung, Gesellschaft, Herrschaft, Hierarchie, Hochkultur, Religion, Staat, Verwaltung*

Didaktische Perspektiven

Die Frage nach der Entstehung der Hochkultur steht in direktem Zusammenhang mit der ersten Unterrichtseinheit und den dort gewonnenen Erkenntnissen. Denn erst durch die vorangegangenen Beobachtungen wird die Herausbildung der Hochkultur als ein Qualitätssprung in der Menschheitsentwicklung einsichtig und damit auch im Geschichtsbewußtsein der Schülerinnen und Schüler verankert. Die Hochkultur darf nicht nur als ein weiterer Fortschritt unter vielen verstanden werden, bilden sich dabei doch bei aller Fremdheit im Detail die frühesten Wurzeln für grundsätzliche Strukturen menschlichen Zusammenlebens aus, wie sie die Schülerinnen und Schüler aus ihrer Lebenswelt kennen und täglich erfahren. Diese Entwicklung von der dörflichen Ackerbaukultur zur Hochkultur erfaßt – und zwar in einem menschheitsgeschichtlich vergleichsweise sehr kurzen Zeitraum – alle Dimensionen historischer Erfahrung und damit auch alle Bereiche der Wahrnehmung von Welt. Dementsprechend sollen in dieser Unterrichtsreihe auch alle Dimensionen der geschichtlichen Existenz des Menschen und zwar in ihren Ursachen und Folgen erstmals entfaltet werden.

Bei der didaktischen Aufbereitung des Inhalts sollte sich der Unterricht der Neugier der Schülerinnen und Schüler an dem zeitlich Fremden, dem Faszinosum exotischer Lebensformen und Lebensweisen als Ausgangspunkt schülerorientierten Interesses bedienen, ohne sich darin freilich zu erschöpfen. Vielmehr sollte die völlig neue Qualität menschlicher Leistungskraft und schöpferischer Kreativität betont werden, die letztlich und im weitesten Sinne auf die neue, höher entwickelte und gegenüber den Stammesstrukturen leistungsfähigere Organisationsform, den Staat, zurückzuführen ist. Eine primär an der sukzessiven Entwicklung des Geschichtsbewußtseins der Schülerinnen und Schüler orientierte didaktische Akzentuierung läßt die politische Geschichte der Hochkultur weitgehend in den Hintergrund treten. Aus Gründen eines exemplarischen Unterrichts und eines schülerorientierten Arbeitstempos sollte eine Lerngruppe mit nur **einem** Beispiel der Entwicklung zur Hochkultur bekanntgemacht werden, während Vielfalt dadurch gewährleistet ist, daß den Unterrichtenden die Auswahl des Beispiels freigestellt wird.

Untrennbar mit der Herausbildung der Hochkulturen verbunden sind neben der Entwicklung des Staates als Organisationsform der Gesellschaft weitere, in dieser Form bis dahin unbekannte gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen wie berufsständische Arbeitsteilung, Instanzen, Verwaltung oder eine differenzierte Hierarchie, aber auch neue kulturelle Ausdrucksformen, die Bedeutung der Religion für

die Gesellschaft, die Entwicklung von Schrift und die Anfänge rationalen Denkens und von Wissenschaft. In diesem Kontext muß auch der Nachweis der in der jeweiligen Hochkultur gültigen Geschlechterrolle geführt werden. Ein Ansatz, der den Schülerinnen und Schülern diese Faktoren vor Augen führt, zeigt ihnen nicht „Ägypten“ oder „Kreta“ oder das „Zweistromland“ als historische Gegenstände oder Epochen, sondern stellt gezielt eine Beziehung her zwischen ihnen selbst und diesen zeitlich weit zurückliegenden Wurzeln ihrer eigenen Existenz. Ein solcher Unterricht betrachtet Sachwissen nicht als Ziel, sondern als notwendige Voraussetzung für Einsichten, Erkenntnisse und die Entwicklung eines Geschichtsbewußtseins.

Fachdidaktisch sollte deshalb auch Wert auf die Reduzierung von Inhalten und Details auf das Notwendige gelegt werden, um die Schülerinnen und Schüler gerade in der Anfangsphase, in der sie aus eigener Erfahrung zwischen Zentralem und Peripherem noch nicht unterscheiden können, nicht in der Fülle ohne Orientierung zu belassen. Der Unterricht sollte ihnen statt dessen im Rahmen ihrer noch beschränkten Fertigkeiten die Möglichkeit zur Erkenntnis von einfachen Strukturen und Entwicklungslinien zur Verfügung stellen. Dementsprechend wird auch die strukturgeschichtliche Grundform historischer Untersuchung den Arbeits- und Erkenntnisprozeß leiten, ohne daß diese aber selbst schon Gegenstand des Unterrichts werden sollte.

Fachmethodisch sollen die Schülerinnen und Schüler vielmehr mit der geordneten Informationsentnahme aus historischen Materialien vertraut gemacht und ihnen die Beziehung von Ursachen und Folgen in der Geschichte gezeigt werden.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 6.2:

Der Weg zum Staat: die ägyptische Hochkultur am Nil

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Der Schritt zur Hochkultur: der Nil als Entwicklungsfaktor	Herausforderung des Menschen durch die naturräumliche Umwelt: <ul style="list-style-type: none"> - Befriedigung von Grundbedürfnissen (Ernährung, Sicherheit etc.) als fundamentales Existenzproblem - Chancenverbesserung durch Kooperation und Arbeitsteilung - Organisation und die Zentrierung gesellschaftlicher Macht 	Hochkultur Umwelt Kooperation Arbeitsteilung Organisation Verwaltung
Ausbildung einer staatlichen Zentralinstanz	Freiheitsverzicht für Sicherheitsgewinn: <ul style="list-style-type: none"> - der Staat als leistungsfähigere Organisationsform der Gesellschaft - Bürokratie und Verwaltung - Steuern und Gemeinschaftsaufgaben - Legitimation von Herrschaft: Pharaonen und Pharaoninnen als Gottheiten - Individuum und Staat: Rechte und Pflichten als Beziehungssystem 	Staat Gesellschaft Bürokratie Steuern Herrschaft Religion Rechte Pflichten
Entwicklung von gesellschaftlicher Differenzierung	Hierarchie als Folge gesellschaftlicher Differenzierung: <ul style="list-style-type: none"> - „Amt und Würden“ - Beruf, Besitz, Familie - Luxus als Ausdruck gesellschaftlicher Macht - Alltag der Nicht-Privilegierten - Männliche und weibliche Gottheiten als Ausdruck der Geschlechterrolle 	Hierarchie Amt Luxus Privileg
Anfänge von Wissenschaft	Wissenschaft und das Bedürfnis nach rationaler Welterkenntnis: <ul style="list-style-type: none"> - die Erkenntnis von Naturabläufen - Schrift und Informationsverarbeitung - Technik als praktische Anwendung von Wissenschaft 	Kalender Schrift Pyramiden
Die Gegenwart als Erbe von Hochkulturen	Fremdheit oder Vertrautheit: Wurzeln der eigenen Existenz	

Kommentar zum Beispiel

In der vorliegenden Planung wird die Entstehung einer Hochkultur als ein genetischer Prozeß verstanden, der durch alle Dimensionen Erfahrung (wirtschaftsgeschichtlich, politikgeschichtlich, gesellschaftsgeschichtlich und alltagsgeschichtlich, kulturgeschichtlich, umweltgeschichtlich) entfaltet wird. Diese unterliegen ihrerseits jeweils eigenen genetischen Prozessen, die jedoch aus Gründen einer schülerorientierten Lernprogression hier nicht sämtlich gleichgewichtig akzentuiert werden sollen. Aus der Zusammenschau der beobachteten Entwicklungen entsteht bei den Schülerinnen und Schülern schließlich das historische Bewußtsein von der Bedeutung der Hochkultur für den menschlichen Fortschritt.

Ausgehend von der Interdependenz von Mensch und Umwelt soll gezeigt werden, daß in der Auseinandersetzung des Menschen mit spezifischen naturräumlichen Bedingungen der Schritt zur Hochkultur vollzogen werden kann. Dabei wird im Sinne einer didaktischen Reduktion ein Jahrhunderte umfassender, differenzierter Prozeß auf einige wenige Strukturmerkmale einer Hochkultur zurückgeführt. Deshalb kann beispielsweise auch das Phänomen der Staatswerdung losgelöst von der konkreten politischen Ereignisgeschichte betrachtet werden.

Primäres Anliegen ist es dabei, den Zentralstaat als ein über alle bisher bekannten Formen organisierten menschlichen Zusammenlebens hinausgehendes, dieses radikal und damit qualitativ veränderndes Phänomen zu beschreiben. Zugleich soll festgestellt werden, daß die geordnete Verwaltung als die institutionelle Ausformung des Staates durch ihre bloße Existenz und die mit ihrer Existenz verknüpften Folgen den Alltag der Individuen ebenso wie das Zusammenleben der Gesamtgesellschaft nachhaltig beeinflußt und verändert. Was der Staat bietet, ist Sicherheit – existentielle ebenso wie kulturelle oder ordnungspolitische –, was er fordert, ist die Unterordnung unter seine Gesetze, Anordnungen und Edikte. Ein Vorgang, der so gravierend ist, daß er immer wieder der Legitimation bedarf, meist der durch die höchste Instanz, den göttlichen Willen. Dabei sollte akzentuiert werden, daß die dynastische Machtsicherung absoluten Vorrang vor dem Geschlecht hat. Zugleich wird das Bedürfnis nach transzendenter Erkenntnis und religiösem Kult für die Schülerinnen und Schüler anschaulich erkennbar.

Gesellschaftliche Folge der Hochkultur ist die Differenzierung in soziale Gruppen, die ihre Bedeutung zumeist aus Amt, Besitz, Beruf, Geschlecht oder Familie herleiten. Diese Gesellschaftsstrukturen verfestigen sich rasch zu Hierarchien, neigen dazu, sich auch äußerlich sichtbar durch Prunk und Luxus zu manifestieren, sich zu vererben, und schließlich in institutionalisierter sozialer Ungleichheit zu münden. Zugleich kann an den Aufgaben und Funktionen männlicher und weiblicher Gottheiten die geschlechtsspezifische Hierarchisierung der Gesellschaft untersucht werden.

In der kulturgeschichtlichen Dimension sind im Rahmen der vorgeschlagenen Strukturanalyse die Anfänge von Wissenschaft als Bedürfnis nach rationaler Welterkenntnis zu erarbeiten. Als Mittel zur Voraussage regelmäßiger Naturabläufe, zur Verarbeitung und Speicherung erheblich vergrößerter Datenmengen durch die Schrift, zur technischen Bewältigung vorher unerreichbarer Ziele ist Wissenschaft zugleich Folge wie Aggregat der Hochkultur. Sie ist darüber hinaus ein entscheidendes Element für den graduellen Fortschritt der Menschheit als Ganzes, da in der Hochkultur gewon-

nene Erkenntnisse, Einsichten und Erfahrungen im Laufe der Zeit nach draußen dringen und schließlich zum Gemeingut aller werden.

Am Ende der Einheit sollen die Schülerinnen und Schüler erneut mit der ihnen bereits vertrauten Frage konfrontiert werden, was sie persönlich mit derart lange zurückliegenden Ereignissen zu tun haben. Indem sie diese als weit entfernte Wurzeln ihrer eigenen Gegenwart begreifen, welche eine touristische Begegnung mit dem alten Ägypten und damit die Faszination der unmittelbaren Anschauung ebenso erreichbar werden läßt wie die Auseinandersetzung mit dem uralten wie aktuellen Unterfangen der Herrschaft über die Natur und den damit verbundenen Folgeproblemen, werden sie persönlich mit der Vergangenheit verknüpft und zugleich in einen in die Zukunft gerichteten Entwicklungsstrang einbezogen, womit der Weg zur historischen Identitätsbildung weiter beschritten wird.

Fachdidaktisch werden äußerst komplexe historische Prozesse auf einige exemplarische Grundstrukturen reduziert, die von den Schülerinnen und Schülern im Sinne des entdeckenden Lernens erarbeitet werden können. Unterrichtsmethodisch können viele der zu untersuchenden Muster handlungsorientiert in Form von Spiel, Rollenspiel, geleiteter Beobachtung und Eigenerfahrung entwickelt werden.

Fachinhalt 6.3: Das antike Griechenland

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die politische und kulturelle Entwicklung des antiken Griechenlands
- Bewußtmachen der Wandlungen des Denkens von der mythischen zur rationalen Weltansicht
- Einführung in Wandlungen der Staatsform
- Erarbeitung von Grundaspekten der griechischen Demokratie und der politischen Willensbildung
- Überblick über die Hellenisierung des vorderen Orients
- Entnahme von historischen Informationen aus Kunstwerken und Dichtungen
- erstes Bewußtmachen von Problemen historischer Wertung
- Grundbegriffe: *Aristokratie, Demokratie, Hegemonie, Polis, Staatsform*

Didaktische Perspektiven

Die Behandlung des antiken Griechenland soll eine zentrale Wurzel der europäischen Kultur aufzeigen. Die langfristige Prägekraft der griechischen Kultur und ihre enge Verbindung mit dem Charakter der Polis legen es nahe, daß im Unterricht die kultur- und politikgeschichtlichen Dimensionen im Vordergrund stehen, die wirtschafts- und gesellschaftsgeschichtlichen zurücktreten.

Rationales Denken und Welterfassen und künstlerisches Gestalten nach griechischem Vorbild haben in immer neuen Renaissance die europäische Wissenschaft und Kunst befruchtet. Die Schulfächer der Kinder tragen zum Teil griechische Namen, die Bezeichnung der Staatsform, in der sie leben, ist ein griechisches Wort, griechische Sagen stehen in ihren Lesebüchern, der Arzt gebraucht für ihre Krankheiten

griechische Namen. Der griechische Sinn für Maß, Proportion und Harmonie hat der griechischen Kunst den Rang des „Klassischen“ verliehen, mit dem sich auch antikklassische Stile auseinandersetzen. Spuren der Nachwirkung griechischer Stile in Gestalt klassizistischer Bauwerke oder antikisierender Elemente an Gebäuden des Historismus begegnen die Schülerinnen und Schüler allerorten. Das heißt, mehr oder minder undeutlich und unbewußt liegt ihnen die langfristige Prägekraft der griechischen Antike vor Augen. Es gilt also in dieser Einheit diffuse Eindrücke ins Bewußtsein zu heben, zu ordnen, zu ergänzen, zu erweitern und zu verbinden. Das unterrichtliche Tun steht damit selbst in der Tradition griechischer Wissenschaft und leistet einen ersten Beitrag zur Erfahrung historischer Kontinuität. Methoden des Fragens, Beobachtens, Vergleichens, Berechnens, Beweisens haben eine verpflichtende Tradition für das europäische Denken gebildet. Das literarische Nachleben der mythischen Gestalten Griechenlands, vor allem im europäischen und amerikanischen Drama, beweist, daß in ihren Schicksalen ewige Menschheitsfragen aufgeworfen sind.

Angesichts der Ausschließung der Frauen von allen Entscheidungsprozessen der Polis ist es notwendig, daß die Schülerinnen und Schüler erkennen, welche bedeutende Rolle die Frau im Selbstverständnis der Griechen spielt, wie es sich im Mythos und in der Dichtung spiegelt: Die beiden Hauptstoffkreise der Atriden und Labdakiden thematisieren auch Probleme des Geschlechterverhältnisses; der Widerstand gegen die Staatsomnipotenz einer Tyrannis verkörpert sich in einer Frau (Antigone); Athens Schutzgottheit ist weiblich.

Wenn in vielen europäischen Sprachen die Bezeichnung für Maßnahmen, die das Gemeinwesen betreffen, von der griechischen Polis abgeleitet ist, so weist das darauf hin, daß in der griechischen Welt der Antike zuerst ein eigener Raum des „Politischen“ entsteht; wenn Solon die Parteinahme in Streitfällen gebietet und jede Stimmhaltung und damit Neutralität verbietet, so bildet sich ein Bewußtsein des Mitgestaltens, der Mitverantwortung des Bürgers (allerdings auch nur des männlichen Bürgers) für die „Politik“, d. h. die Belange seines Gemeinwesens, ein Bewußtsein kritischen Nachdenkens, nicht des bloßen Gehorsams, wohl aber der Verpflichtung gegenüber der Polis. Die moderne Demokratie knüpft nicht unmittelbar an die griechische an, sondern ist aus anderen Wurzeln entstanden, erwartet aber die gleiche Haltung kritischen Engagements von ihren Bürgerinnen und Bürgern, wie sie Solon als im eigentlichen Sinne „politisch“ empfand. Die Schülerinnen und Schüler begegnen hier zum ersten Mal dem Problem politischer Entscheidungen unter dem Prinzip geregelter Konkurrenz gegensätzlicher Meinungen; sie erfahren, daß die demokratische Willensbildung und Parteinahme höhere Ansprüche an Denken und Charakter stellt als Unterordnung und Gehorsam. Die Unterrichtseinheit verhilft den Schülerinnen und Schülern zu einem ersten Vorwissen über Rechte und Pflichten der Bürgerin bzw. des Bürgers in einem offenen demokratischen System. Die Demokratie Athens bietet das Begriffsinstrumentarium für demokratische Prozesse und zugleich mannigfaltige Beispiele für Strukturprobleme der Staatsform. Ihre Spätphase macht deutlich, daß auch in einer Kultur, die Europa gerade eine spezifische Form der Rationalität vererbt hat, die Menschen nicht immer rational handeln, daß Überlegenheitsdünkel, Fanatismus und dumpfe Stimmungen auch an der Polis partizipierende Bürger zum „Dämon Demos“ machen können. Die Bildhaftigkeit der politischen Abläufe in der Volksversammlung eines überschaubaren Gemeinwesens entspricht dem Bedürfnis der Elf- und Zwölfjährigen nach Anschaulichkeit. Die Machtergreifung des Peisistratos zeigt

modellartig Entstehungsbedingungen und Herrschaftstechnik einer populistischen Diktatur. Das positive und negative Beispiel enthält einen erzieherischen Appell: die Schülerinnen und Schüler erkennen, daß demokratische Rechtsstaatlichkeit ein kostbares und gefährdetes Gut ist, das es zu bewahren gilt.

Die allmähliche Erweiterung der Partizipation an politischen Entscheidungen im Gefolge kriegstechnisch bedingter sozialer Umschichtungen ermöglicht eine genetische Orientierung, die Durchdringung aller Lebensbereiche mit demokratischen Prinzipien, die ständige äußere und innere Gefährdung und die erstaunliche Behauptungs- und Regenerationskraft (z. B. nach der Katastrophe von 404) der Staatsform die Problemorientierung. Der Dualismus der beiden griechischen Hauptmächte zeigt nicht nur die Gleichzeitigkeit grundverschiedener Staatsformen und Ansichten von Menschen, sondern auch die Interdependenz von innerer Struktur des Staates und Außenpolitik. An die einzelne Person und ihre Verantwortung gebundenes Denken und eine daraus resultierende künstlerische Gestaltung überdauern das Aufgehen der Poleis im alexandrinischen Großreich und prägen die östliche Mittelmeerwelt bis zur Ausbreitung des Islam.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 6.3:

Griechische Wurzeln europäischer Kultur

Genetische Orientierung	Problemlagerorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>das Werden der griechischen Staatenwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> – naturräumliche Gegebenheiten – Sprache, Religion und Festkultur als gemeinschaftsstiftende Elemente 	<p>politische Vielfalt und kulturelle Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Tendenz zur Staatsvielfalt – Elitebewußtsein des Hellenentums und Ausgrenzung der Barbaren 	<p>Polis</p>
<p>die Entwicklung von Wissenschaft und Kunst</p> <ul style="list-style-type: none"> – griechisches Denken: von der mythischen Welt zum rationalen Fragen – künstlerisches und dichterisches Gestalten als langdauerndes „klassisches“ Vorbild in der abendländischen Kultur, Beispiel Antigone 	<p>Wissenschaft und Kunst als Mittel zur Weltfassung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rationalität und Frömmigkeit: Fragen als Klären eines Sachverhalts oder Infragestellen gültiger Werte – klassisches Ideal und Naturalismus – Menschheitsprobleme in Gestalten griechischer Dichtung 	<p>Philosophie</p> <p>Statue Tragödie</p>
<p>die Herausbildung verschiedener Staatsformen und das Nachdenken über ihr Wesen und ihre Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> – der spartanische Kriegerbund – Athen als Beispiel einer Polis im Wandel von der Aristokratie zur Demokratie <ul style="list-style-type: none"> – soziale Spannungen und Reformen – die Selbstbehauptung Athens gegen die persische Weltmacht – die entwickelte Demokratie und ihre Kritiker – die außenpolitische Stellung Athens und der Dualismus Athen – Sparta – Gefährdung und Selbstzerstörung der Demokratie im Krieg 	<p>Stagnation und Reformfähigkeit verschiedener Staatsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> – spartanisches Erziehungsideal und Funktionalisierung des Individuums im Dienst des Staates – Entstehung eines eigenen Bereichs des Politischen in der Polis <ul style="list-style-type: none"> – der Versuch des Interessenausgleichs und die Anfälligkeit für Alleinherrschaft – Übernahme militärischer Pflichten und Durchsetzung politischer Rechte – Leistung und Grenzen der Demokratie der „Bürger“: Partizipation vieler und führende Rolle einzelner – die Ideologisierung der Außenpolitik: Imperialistisches Sendungsbewußtsein – Manipulation des Volkswillens, Meinungsterror und Rechtsstaatlichkeit 	<p>Staatsform</p> <p>Aristokratie Tyrannis</p> <p>Demokratie Volksversammlung</p> <p>Abstimmung Mehrheitsprinzip</p> <p>Gleichgewicht Hegemonie</p> <p>Manipulation</p>
<p>das Großreich Alexanders und die Hellenisierung des vorderen Orients</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Herrschaft des Siegers oder kulturelle Verschmelzung? – das Problem historischer Größe 	<p>Hellenismus</p>

Kommentar zum Beispiel

In der Untersuchung der naturräumlichen Bedingungen, d. h. des Zusammenhangs zwischen morphologischer Kleinräumigkeit und Polisbildung, knüpft die Unterrichtseinheit an das vorhergehende Beispiel an und erweitert die an der Stromkultur gewonnenen Einsichten durch eine andersgeartete Antwort auf die natürlichen Gegebenheiten. Gegenüber den trennenden Faktoren werden die verbindenden Elemente der gemeinsamen Mythologie und der archaischen Sagenwelt (Bedeutung Homers) untersucht; das agonale Prinzip als Geist des friedlichen Wettbewerbs im Sport und in den Künsten läßt sich am Beispiel Olympias erörtern, gleichzeitig auch der exklusiv hellenische und männliche Charakter griechischer Feste. Die Behandlung der griechischen Kultur muß sich angesichts der Fülle der Aspekte und andererseits des Alters der Lerngruppe besonders um eine didaktische Reduktion bemühen, d. h. um repräsentative Beispiele, etwa Sokrates und seine Kritiker, Antigone, die Athener Akropolis, die Statuen des delphischen Wagenlenkers oder der Frankfurter Athene des Myron, die die Menschengestaltung zeigen.

In der Gegenüberstellung einer griechischen Figur mit einer der kraß naturalistischen Büsten der römischen Kaiserzeit kann das Wesen des klassischen Schönheitsideals durch Konfrontation mit einer anderen Sichtweise erfaßt werden. Es kann nicht darum gehen, die verschiedenen Gestaltungen zu werten, sondern den Schülerinnen und Schülern ein wenig den Blick zu schärfen für zwei grundsätzlich verschiedene Formen der Weltaufnahme, die sich – mutatis mutandis – durch die gesamte europäische Kunstgeschichte ziehen.

Die Teileinheit über die Staatsformen thematisiert ausdrücklich das Nachdenken über die Polis und die Stellung des Bürgers in ihr; sie ist nicht einfach eine Geschichte Athens und Spartas von den Perserkriegen bis zum Peloponnesischen Krieg. Sparta verändert die Grundstruktur seiner Gesellschaft und Regierungsformen nicht wesentlich; seine langdauernde Vorbildwirkung bis in unser Jahrhundert, das „Spartanische“, beschränkt sich auf das Ideal einer asketischen Hingabe an den Staat. Athen dagegen ist in einem dauernden Wandel begriffen. Die Einheit verzichtet auf eine genaue und dann sehr zeitaufwendige Darstellung der Details der solonischen und kleisthenischen Reformen zugunsten einer Erörterung ihres jeweiligen Grundprinzips und der Probleme, die sie zu lösen versuchen oder unter Umständen auch selbst aufwerfen. Bei der Gegenüberstellung der solonischen Besitzaristokratie, des spartanischen Kriegerbundes, der Tyrannis des Peisistratos, der perikleischen Demokratie und ihrer Krisenerscheinungen im Peloponnesischen Krieg können die Schülerinnen und Schüler behutsam herangeführt werden an die Probleme historischen Urteilens. An den Schicksalen des Themistokles oder Perikles kann das spannungsreiche Verhältnis zwischen der Demokratie und großen Individuen deutlich werden. Die Darstellung der imperialistischen Politik Athens gegenüber den Bundesgenossen oder Neutralen verhindert eine plakative schwarz-weiß-malende Wertung der Art „hier gutes demokratisches Athen – dort böses aristokratisches Sparta“. Für das Problem der Demagogie und der Manipulation der öffentlichen Meinung – Erfahrungsbereiche auch der Heranwachsenden dieser Altersstufe – bietet sich eine schillernde Figur wie Alkibiades oder der klassische Schauprozeß gegen die Admirale der Seeschlacht bei den Arginusen an.

Die Perserkriege sind eingearbeitet in die innen- und außenpolitische Entwicklung der Polis Athen: als beschleunigender Faktor bei der Erweiterung demokratischer Partizipation und als Grundlage für die Vormachtstellung. Alexanders Eroberungen stehen unter dem Gesichtspunkt der Verbreitung griechischer Kultur und der Synthese mit orientalischen Traditionen. Die Person Alexanders ist noch heute im historischen Bewußtsein lebendig. Das besonders von Plutarch anekdotenreich überlieferte Bild bietet die Gelegenheit, ein erstes Verständnis für das Problem historischer Größe zu erwecken. Die Verwendung der Plutarch-Biographie kann zu einer ersten Erkenntnis von Problemen der Quellenkritik genutzt werden.

Fachinhalt 6.4: Imperium Romanum

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung des zugleich machtpolitischen und Kultur vermittelnden Charakters römischer Herrschaft
- Erarbeitung grundlegender Aspekte der römischen Expansion
- Erarbeitung grundlegender Aspekte der römischen Zivilisation im Zentrum und in den Provinzen
- Verdeutlichung von Bezügen zwischen dem antiken Rom und der europäischen Kultur der Gegenwart
- Einführung in die Auswertung von historischen Überresten
- Einführung in das synchrone und diachrone Verfahren
- Grundbegriffe: *Expansion, Imperium, Provinz, Republik, Romanisierung, Sklaverei, Urbanisierung, Zivilisation*

Didaktische Perspektiven

Diese letzte obligatorische Unterrichtseinheit in der Jahrgangsstufe 6 ist für die Schülerinnen und Schüler, sieht man von den Schulen mit Latein als Anfangssprache ab, die erste Begegnung mit römischer Geschichte und römischer Kultur im Rahmen der Schule. Zu berücksichtigen ist jedoch, daß die römische Vergangenheit im unmittelbaren Lebenszusammenhang der Schülerinnen und Schüler in stärkerem Maße präsent ist als die Geschichte der antiken Hochkultur und des antiken Griechenland. Das erleichtert den Zugang zum Gegenstand für die Schülerinnen und Schüler und die Herstellung von regionalen Bezügen.

Für die Unterrichtenden stellen sich gleichzeitig besondere Probleme der didaktischen Reduktion: Die Geschichte Roms und des römischen Weltreiches gehören seit der Renaissance zu den festen Bestandteilen des abendländischen Bildungskanons. Latein, die Sprache des antiken Rom, wird auch heute noch von einem erheblichen Teil der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums als erste, zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Diese reiche Bildungstradition hat zu einem großen Angebot an Unterrichtskonzepten und Unterrichtsmaterialien beigetragen, das den Anspruch hat, die über tausendjährige Geschichte des antiken Rom abzubilden. Auf diesem Hintergrund fällt die im Rahmen dieser Unterrichtseinheit notwendige didaktische Reduktion und Perspektivierung besonders schwer.

Orientiert man sich an dem Gesichtspunkt langfristig prägender Traditionselemente des Imperium Romanum, so liegt die Entscheidung für zwei leitende Perspektiven der Betrachtung der römischen Geschichte nahe: die Expansion der römischen Herrschaft und die Eigenart und Wirkung der römischen Zivilisation. Im Unterschied zur griechischen Kultur, die über zahlreiche Vermittler auf unsere Gegenwart wirkt, ist die römische Zivilisation außer im ganzen Mittelmeerraum auch in Mitteleuropa direkt wirksam geworden. Viele Elemente der römischen Zivilisation sind im Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler wirksam, ohne daß sie sich dessen bewußt sind (z. B. in Lehn- und Fremdwörtern wie Schule und Ferien). Das römische Imperium ist Rahmen und Voraussetzung dieser prägenden Wirkung der römischen Zivilisation. Die Beschäftigung mit der römischen Expansion gibt die Gelegenheit, verschiedene Formen des Krieges und ihre Bedeutung für die Entstehung eines Weltreiches und dessen innerer Veränderung zu thematisieren. Dieser Akzent legitimiert sich u. a. dadurch, daß bereits bei den Zeitgenossen ein Bewußtsein für die Dauerhaftigkeit des Krieges und seine Funktion, imperiale Herrschaft zu begründen und abzusichern und einen großen einheitlichen Zivilisationsraum zu schaffen, besteht (Mithridates bei Sallust: „Dadurch, daß sie Krieg an Krieg reihten, sind sie groß geworden“). Auch hier gibt es Anknüpfungspunkte im Vorwissen der Schülerinnen und Schüler in der Form von Grundvorstellungen imperialer Herrschaft, wie sie z. B. bei der Weihnachtsgeschichte und der Passion Christi deutlich wird. Rom erscheint auf diesem Hintergrund als geeigneter Gegenstand zu einer ersten intensiven Auseinandersetzung mit den Phänomenen Krieg und Frieden, die bei den vorhergehenden Fachinhalten zwar angesprochen wurden, aber nicht im Mittelpunkt der Betrachtung standen. Als leitender Aspekt für die Betrachtung der römischen Expansion käme auch die wirtschaftliche und soziale Entwicklung und die Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Gruppen der römischen Elite in Frage.

Aus den genannten Prioritätensetzungen ergibt sich als erster Schwerpunkt des folgenden Beispiels eine Darstellung der römischen Expansion in der Zeit der Republik. Es bietet sich an, im diachronen Verfahren geeignete Etappen dieser Expansion zu behandeln, um verschiedene Elemente und Probleme des Imperiums deutlich zu machen.

Dieser Expansionsprozeß findet einen gewissen Abschluß in der frühen Kaiserzeit. Mit der Konsolidierung des Reiches geht auch eine intensive städtebauliche Entwicklung in Rom einher (z. B. die Bauten der Flavier). Diese – zumindest unter städtebaulichen Gesichtspunkten – Blütezeit der römischen Metropole eignet sich besonders gut, um aufzuzeigen, wie sich die Ausdehnung der römischen Herrschaft auf das Leben im Zentrum des Imperiums auswirkt. Rom ist politische und kulturelle Metropole, die in die Provinzen ausstrahlt, aber auch Anregungen und Einflüsse aus den Provinzen aufnimmt. Gleichzeitig finden sich in Rom schon viele Probleme einer modernen Großstadt: Grundstücksspekulation, Lärmbelästigung, Luftverschmutzung, Kriminalität.

Die Provinzen orientieren sich in ihrer Entwicklung zunächst am Vorbild der Hauptstadt; zunehmend dominieren dann regionale Ausprägungen, die in der späten Kaiserzeit zur vollen Entfaltung gelangen und die zentrale Rolle der Hauptstadt schwinden lassen.

Deshalb bieten sich zwei synchrone Untersuchungen der römischen Zivilisation an: zum einem im Zentrum während der frühen Kaiserzeit und zum anderen an der Peripherie während der späten Kaiserzeit. Die zweite Untersuchung könnte auch zur Herstellung lokal- und regionalgeschichtlicher Bezüge genutzt werden. Solche Bezüge geben zudem in besonderer Weise die Chance, den Schülerinnen und Schülern Einsichten in historische Prägungen ihrer Gegenwart zu vermitteln. Ihnen kann bewußt gemacht werden, welche Zusammenhänge zwischen der Geschichte eines Weltreiches und der regionalen Geschichte bestehen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 6.4:

Das römische Imperium und sein Beitrag zur europäischen Zivilisation

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Vom Dorf zum Weltreich:</p> <ul style="list-style-type: none"> - regionale Expansion in der frühen Republik - der Weg zum Imperium am Beispiel der punischen Kriege - Wandel des politischen Lebens in der späten Republik - Arrondierung und Stabilisierung des Imperiums unter Augustus 	<p>Kriegerische Expansion im Zusammenhang mit sich verändernden gesellschaftlichen Interessen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Krieg aus gesellschaftlichem Gesamtinteresse: die Ideologie vom bellum iustum - Krieg als Ausschaltung von Wirtschaftskonkurrenz - kriegerischer Erfolg als Bedingung politischer Macht innerhalb der römischen Elite - bewaffneter Friede: die Pax Romana als gesellschaftliches Bedürfnis 	<p>res publica – Republik Senat, Konsul</p> <p>Expansion gerechter Krieg</p> <p>Imperium Provinz</p> <p>Pax Romana Prinzipat</p>
<p>Leben im Zentrum des Imperiums in der frühen Kaiserzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - soziale Verhältnisse - Wirtschaft - politisches Leben - Technik - Umwelt - Recht 	<p>Modernität und Fremdheit einer antiken Metropole</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wohnen in Rom: Zwischen herrschaftlichem Haus und Mietskaserne - Sklavenarbeit als Grundlage wirtschaftlicher Prosperität - panem et circenses: Herrschaftssicherung durch Bedürfnisbefriedigung von Massen - römische Ingenieurskunst als Bewältigung von Alltag - fehlendes Umweltbewußtsein und verantwortlicher Umgang mit der Umwelt - Verrechtlichung als Mittel zum Ausschluß von Willkür 	<p>Metropole – Peripherie</p> <p>Nobilität, Proletariat</p> <p>Sklaverei</p>
<p>Leben in der Peripherie des Imperiums: die späte Kaiserzeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - römische Provinzstädte - Latein als lingua franca - Die Dezentralisierung des Imperiums und der Aufstieg der Provinzen 	<p>Die Verbreitung der römischen Zivilisation und die Entstehung von Mischkulturen</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Abbild Roms an der Peripherie: Herrschaftssicherung und zivilisatorischer Prozeß - Sprache als Entwicklungsfaktor - der Druck äußerer Feinde als Element innerer Entwicklung 	<p>Zivilisation</p> <p>Legion Urbanisierung Bürgerrecht</p> <p>Romanisierung Lehnwort</p>
Rom und wir	Relevanz der römischen Antike für die heutige Welt	

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel betrachtet die Genese des römischen Imperiums unter dem Aspekt der kriegerischen Expansion und ihrer Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Dadurch wird deutlich, wie der Krieg in unterschiedlichen Entwicklungsphasen unterschiedliche Funktionen hat, auch wenn mit den folgenden Beschreibungen keine umfassende und abschließende Charakterisierung der genannten Expansionsphasen und der in ihnen geführten Kriege möglich ist: Im frühen Agrarstaat entspricht er dem Interesse der bäuerlichen Gesamtbevölkerung am Grunderwerb; die Anwendung von Gewalt gegenüber den Nachbarvölkern wird als „bellum iustum“ gerechtfertigt. In der Zeit der punischen Kriege geht es nicht um bäuerlichen Grunderwerb, sondern zentral um Handelsinteressen und die Ausschaltung von Wirtschaftskonkurrenz. In der späten Republik werden Krieg und kriegerischer Erfolg ein Mittel der Auseinandersetzung von Gruppen und Einzelpersonen der römischen Elite im Kampf um politische Macht. Bei solch unterschiedlichen Gründen der Kriege und sich verändernden Interessen bleibt doch ein Bewußtsein für die Dauerhaftigkeit des Krieges. Schließlich wird unter Augustus die Pax Romana zum allgemeinen Bedürfnis, Arrondierung und Stabilisierung werden gegenüber weiterer Expansion vorrangig. Daß diese Entwicklung mit dem Namen herausragender Persönlichkeiten verbunden ist, sollte im Unterricht thematisiert werden.

Nach diesem historischen Längsschnitt sollte den Schülerinnen und Schülern der Wechsel der Untersuchungsform bewußt gemacht werden. Das gilt auch für die möglichen Sprünge in der Chronologie bei den beiden folgenden Querschnitten. Die vielfältigen Bereiche des römischen Lebens sollen betrachtet werden unter der Frage nach Modernität und Fremdheit einer vergangenen Zivilisation. Die erste Untersuchung zum Leben im Zentrum des Imperiums ermöglicht die Berücksichtigung verschiedener Dimensionen historischer Erfahrung. Dabei ist die soziale Dimension auf den motivierenden und leicht zugänglichen Bereich des Wohnens und die Situation der Frauen innerhalb einer patriarchalischen Gesellschaft ausgerichtet. Durch den Aspekt „Sklavenarbeit“ kann die wirtschaftliche Dimension sinnvoll aufgeschlossen werden.

Die Leistungen römischer Ingenieurs- und Baukunst werden einmal (in der Stadt Rom) als bemerkenswerte Bewältigung von Alltagsproblemen einer Großstadt, gleich anschließend (in der Provinz) in ihrer herrschaftssichernden und zugleich immer bedeutender werdenden zivilisatorischen Funktion gesehen. Regional- und lokalgeschichtliche Perspektiven drängen sich hier insbesondere für das Rheinland geradezu auf. Bei der Betrachtung des Lebens im Zentrum des Imperiums können nicht alle genannten Aspekte gleichgewichtig thematisiert werden. Schwerpunktsetzungen und unter Umständen arbeitsteilige Verfahren sind hier angebracht.

Bei dieser Reihe bietet sich am Schluß die explizite Thematisierung des Zusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart angesichts leicht faßbarer Spuren der römischen Vergangenheit in unserer Gegenwart besonders an.

2.3.2 Jahrgangsstufe 7

Fachinhalt 7.1: Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der Ständegesellschaft und ihrer Ausprägung in Grundherrschaft und Lehnsherrschaft
- Exemplarische Verdeutlichung der mittelalterlichen Stadtstruktur
- Einübung in die Zugriffsweise der Strukturgeschichte
- Grundbegriffe: *Bürger, Bürgertum, Burg, Feudalismus, Frondienste, Ghetto, Gilde, Grundherrschaft, Hanse, Hörigkeit, Juden, Lehnswesen, Markt, Patriziat, Privileg, Stadt, Ständegesellschaft, Zunft*

Didaktische Perspektiven

Die Voreinstellungen zum Mittelalter dürften aus stereotypen Bildern bestehen: das finstere Zeitalter mit Inquisition und Hexenverbrennungen, mit Rittern und geschundenen Bauern; die romantische Vergangenheit mit Rittern in glänzenden Rüstungen und edlen Burgfräulein. Mittelalter – das ist das Nichtmoderne, eine unaufgeklärte Lebensform. Wem „Rückfall ins Mittelalter“ vorgeworfen wird, dem unterstellt man Primitivität, chaotische Rechtsvorstellungen, handfesten Aberglauben oder ähnliches. Dieses negative Mittelalterklischee soll rational aufgeklärt und abgearbeitet werden. Die mittelalterliche Welt ist uns fern, in ihrem Alltag ebenso wie in ihrer Mentalität. Eine Auseinandersetzung mit ihren fremdartigen Lebensordnungen und Werthaltungen bedeutet zunächst Verunsicherung, verlangt ein Sich-Öffnen für das Fremde, hilft Vorurteile abzubauen und historische Legenden zu widerlegen, läßt im Fremden uns selbst und in uns das Fremde erkennen, verdeutlicht letztlich hinter Eigenarten und Unterschieden grundlegende Gemeinsamkeiten des Menschseins. Diese Erfahrung des Fremden vermag auch die eigenen Maßstäbe zu relativieren.

Mit diesem Inhalt sollen die Schülerinnen und Schüler Lebensformen und Lebensordnungen von langer Dauer und gleichzeitig von großer Fremdheit kennenlernen: zum einen die feudale Gesellschaft, die sich im Zusammenleben der drei Stände in der Feudalordnung manifestiert, zum anderen die bürgerliche Welt der Städte, die in einer relativen und noch fernen Zukunft die feudale Ordnung überwinden wird. Die Modernisierungsprozesse werden ohne Einsicht in die dauerhaft geschichtsmächtigen Sozialstrukturen „Land“ und „Stadt“ kaum verstehbar, ist Europa doch bis zur Französischen und Industriellen Revolution in Wirtschaft, Gesellschaft, Wertesystem und Mentalität stark mittelalterlich bestimmt. So verweist die Frage nach den historischen Grundlagen der Modernität auf die beiden Ordnungen mittelalterlicher Sozialgeschichte von langer Dauer, die zugleich mannigfach ineinander verschränkte Lebenskreise und Rechtssphären darstellen, Grundherrschaft und Lehnsherrschaft als Ausprägungen der Feudalgesellschaft einerseits, Stadtgesellschaft andererseits. Die Grundherrschaft stellt im Mittelalter die Basis für das gesamte politische, soziale und kulturelle Leben dar, sie erfaßt die Hauptmasse der bäuerlichen Bevölkerung und ist die zentrale Institution der deutschen Agrarverfassung bis zum 19. Jahrhundert. Die Einbettung der mittelalterlichen Stadt in die feudale Gesellschaftsordnung vermittelt ein Bewußtsein davon, in welchen Dimensionen seiner geschichtlichen Existenz

das Bürgertum die Sprengkraft entwickelte, die später die bäuerlich-feudale Ordnung auflösen sollte, als der Prozeß vom Stadtbürger zum Staatsbürger sich vollendete. Unsere Gesellschaft ist vorwiegend Stadtgesellschaft, die Kinder sind durch städtische Lebensformen geprägt; an diese Erfahrungen mit „Stadt“ als Verkörperung menschlicher Lebensweise gilt es anzuknüpfen und von daher die Verschiedenartigkeit der Urbanität damals und heute wie auch das Gewordensein unserer Lebensform zu bedenken, ermöglicht doch gerade „Stadt“ als Ort sichtbarer Zeugnisse der Vergangenheit die Erfahrung historischer Kontinuität/Diskontinuität in einem gesellschaftlichen Mikrokosmos.

Bei der Behandlung der mittelalterlichen Lebensformen und Lebenskreise kommt es besonders darauf an, die Eigenwirklichkeit dieser Epoche nicht zu verzerren, sondern sie in Dimensionen historischer Erfahrung struktural zu entfalten, indem gefragt wird, wie Feudal- bzw. Stadtgesellschaft das Dasein ihrer Schichten regeln und was sie für den Menschen im Alltag, seine Bedürfnisse nach Sicherheit, Freiheit, Sinnggebung leisten. Bedeutsam im Kosmos der mittelalterlichen Stadtgesellschaft ist die Sonderstellung der Juden, ihre Beschränkung auf wenige Berufe wie ihre soziale Ausgrenzung und Verfolgung. Fachdidaktisch muß der noch hohe Bedarf der Schülerinnen und Schüler an Konkretisierung und Veranschaulichung berücksichtigt werden. Aus diesem Grunde sollten, um die Fremdheit der mittelalterlichen Lebenskonzepte den Schülerinnen und Schüler nicht nur erklärend oder verdeutlichend nahezubringen, Selbsterfahrung und entdeckendes Lernen Grundprinzipien bei der Erarbeitung dieses Inhalts sein. In fachmethodischer Hinsicht sollen die Schülerinnen und Schüler eine erste Einübung in die Zugriffsweise der Strukturgeschichte erfahren, die eine Epochenstruktur relativ systematisch in den Blick bringt und Epochaltypisches herausstellt.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.1:

Leben im Mittelalter – Feudalgesellschaft und Stadtgesellschaft

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Bäuerliches Leben in der Grundherrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> – Produktionsweise und Naturabhängigkeit – Bäuerliche Abhängigkeit vom Grundherrn – Aufbau einer Grundherrschaft – Grundherrliche Macht – Chancen sozialen Aufstiegs abhängiger Bauern 	<p>Langdauernde Strukturen des Lebens auf dem Lande: Herrschaft als bodengebundene Existenzsicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Deckt der Ertrag die Grundbedürfnisse? – Aufgaben und Dienste: Freiheitsverzicht für Sicherheit? – Zentrale Verwaltung mit dezentraler Wirtschaftsführung in der Selbstversorgungswirtschaft – Herrschaft über Land und Leute: die herrschaftsverleihende Kraft des Bodenbesitzes – Möglichkeiten und Grenzen der Wandlungsfähigkeit des grundherrschaftlichen Systems 	<p>Grundherrschaft</p> <p>Frondienste Hörigkeit</p>
<p>Adliges Leben und Lehnswesen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Herstellung von Lehnsbeziehungen – Königtum und Adel – Rittertum und höfisches Leben – Dreiständelehre 	<p>Spannungsverhältnis zwischen autonomer und verliehener Herrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> – Treuepflicht versus Eigeninteresse – Zentralisierung versus Regionalisierung: Staat als Personenverband – „Ritterlichkeit“, „Höflichkeit“ und blutiges Kriegshandwerk – Sozialer Rang und Herrschaft als gottgegebene Ordnung 	<p>Lehnswesen</p> <p>Personenverbandsstaat</p> <p>Feudalismus Ständegesellschaft</p>
<p>Bürgerliches Leben und Stadt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entstehungsformen mittelalterlicher Städte – Konstitutive Elemente mittelalterlicher Stadt <ul style="list-style-type: none"> – Gesellschaft: ständische Gliederung, Minderheiten – Produktion und Handel – Herrschaft 	<p>Stadtentwicklung als Modernisierungsprozeß: Handelsmacht als Ansatz zur Systemveränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Verknüpfung unterschiedlicher Interessen und Traditionen im Stadtwerdungsprozeß – Freiheiten und korporative Bindungen städtischen Lebens – Zunft: soziale Sicherungs- wie Integrationsinstanz und Zwangsinstitut – Handelsmacht als Sprengkraft der Ständeordnung – Handelsmacht als Motor zur politischen Autonomie 	<p>Burg, Bürger, Stadt, Markt Bürgerrecht</p> <p>Bürgertum, Patriziat Juden, Ghetto, Privileg Zunft</p> <p>Gilde, Hanse</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel reduziert die Komplexität der gesellschaftlichen Realität des Mittelalters mit ihrem hierarchisch abgestuften System von Freiheiten, Abhängigkeiten und korporativen Bindungen auf dem Lande und in der Stadt auf epochenspezi-

fische Grundelemente von langer Dauer, auf die schichtenspezifischen Lebensformen: „Bäuerliches Leben in der Grundherrschaft“, „Adliges Leben und Lehnswesen mit der Rechtfertigung der Ständegesellschaft durch die Geistlichkeit“, „Bürgerliches Leben und Stadt“. Es verbindet die Erarbeitung der Lebensformen mit dem strukturgeschichtlichen Ansatz. Die mönchische Lebensform und das Kloster in seiner religiösen, sozialen und kulturellen Funktion werden hier ausgeblendet, da sie im Zusammenhang mit den christlichen Wurzeln der europäischen Kultur im Fachinhalt 7.2 behandelt werden sollen. Die gewählten Aspekte der Problemorientierung, Macht und Herrschaft, sind nicht auf die politische Dimension historischer Erfahrung, Macht und Herrschaft, sind nicht auf die politische Dimension historischer Erfahrung zu verengen, sondern im umfassenden sozialen Sinn zu verstehen, war doch auch Grundherrschaft primär ein Macht- und Herrschaftsverhältnis. Die unmittelbare personale Herrschaft kraft eigenen bzw. verliehenen Rechts (Landrecht bzw. Lehnrecht), kraft Handelsmacht gehörte zur Alltagserfahrung, prägte die Lebensverhältnisse, bezog sich Herrschaft doch immer auf einen konkreten Herrn. Auch der mittelalterliche Staat war „Herrschaft“, Sache des Herrn; damit übte auch der Grundherr gewissermaßen staatliche Rechte aus.

Das dargebotene Beispiel beginnt mit den Ausprägungen der Lebensverhältnisse der Feudalgesellschaft in den Lebenskreisen Grundherrschaft und Lehnsherrschaft und verdeutlicht vor diesem Hintergrund sodann die „Modernität“ des städtischen Lebensraumes, weil hier die Auflösung des feudalen Systems ihren Ausgang nimmt. Dabei vernachlässigt dieser abstrakt-strukturierende Zugriff Gesichtspunkte des zeitlichen Ablaufs (z. B. Vorstufen der Herausbildung und Phasen der Entwicklung von Grund-, Lehns-, Stadtherrschaft), um relativ systematisch die Eigenartigkeit, Andersartigkeit und doch Gleichwertigkeit mittelalterlicher Lebensformen gleichsam idealtypisch in den Schülerhorizont zu bringen.

Im Sinne der Anschaulichkeit wird sich der Erkenntnisprozeß der Schülerinnen und Schüler am konkreten historischen Material entfalten. Dabei ist die Epochenwahl den Lehrerinnen und Lehrern freigestellt. Gerade in dieser Reihe haben die Fachkonferenzen bzw. Fachlehrerinnen und Fachlehrer einen großen Freiraum und müssen ihre freien Entscheidungen selbst verantworten, wenn sie Lebensverhältnisse an Lebenssituationen veranschaulichen und an konkreten Personen/Personifizierungen verdeutlichen. Innerhalb eines strukturgeschichtlich angelegten Rahmens können durch Personifizierungen (standesspezifischer Lebenskreis des „Jedermann“) individuelle Lebenssituationen vor Augen geführt werden, so daß Schülerinnen und Schüler sich mit den darzustellenden Lebensformen identifizieren, Position beziehen, Argumente vorbringen und Handlungsmöglichkeiten ausloten können. So können Schülerinnen und Schüler versuchen, im Rollenspiel durch Identifikationen in einem überschaubar rekonstruierten Handlungsraum strukturelle Wirkungszusammenhänge zu erfahren. Darüber hinaus können sie zu rekonstruktiver Phantasie und Perspektivenwechsel angeregt werden, wenn sie in einem szenischen Spiel etwa die unterschiedlichen Interessen der verschiedenen sozialen Gruppen einer Grundherrschaft oder einer Stadt problembewußt darstellen. Bei der Bearbeitung der Grundherrschaft als Lebensform der Bauern, wie auch bei der Stadtgesellschaft, sind Männer- und Frauenrollen zu bedenken, da auch hier Blickweisen der Geschlechtergeschichte unverzichtbar erscheinen. Im Lebenskreis „Stadt“ liegt der Akzent nicht auf städtischen Lebensformen, sondern auf bürgerlichen, da sie vor allem Motor der Systemveränderung

waren. Dabei sollte die ständische Gliederung der Stadt einschließlich der jüdischen Minderheit mit in den Blick genommen werden.

Während einige der ausgewählten Begriffe die Fremdartigkeit des Mittelalters bündeln, birgt eine unreflektierte Anwendung der generalisierenden Typenbegriffe (Herrschaft, Stadt, Staat, Bürger) auf das Mittelalter die Gefahr des Anachronismus; sie sind stets zurückzubinden an bestimmte historische Erscheinungen. Insgesamt aber sollen auch sie helfen, das Epochenspezifische herauszuarbeiten.

Fachinhalt 7.2: Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der religiösen, sozialen, kulturellen und politischen Funktionen des Klosters
- Einführung in das mittelalterlich-christliche Weltverständnis
- Problematisierung des Verhältnisses von Kirche und Staat im Mittelalter
- Begegnung mit dem Islam
- Einführung in die Analyse schriftlicher Quellen
- Vertiefung der Interpretation von Kunstwerken als historische Quellen
- Grundbegriffe: *Christianisierung, Investiturstreit, Islam, Kaisertum, Kloster, Kreuzzug, Mission, Papsttum*

Didaktische Perspektiven

Neben der griechisch-römischen Antike gehört das Christentum zu den zentralen Wurzeln der europäischen Kultur. In dieser Funktion ist es in seiner Entwicklung und seinen Wandlungen Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Wenn sich auch Berührungen mit dem Fach Religionslehre ergeben, so ist doch die Perspektive eine andere. Das Fach Geschichte fragt danach, wie die Religion alle Lebensbereiche durchdringt und politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und kulturelle Erscheinungen bestimmt oder jedenfalls mitgestaltet. Das läßt sich besonders deutlich an der Gesellschaft des Mittelalters erkennen. Im Zuge dieses Prozesses erfährt das Christentum durch die ständische Gesellschaft aber auch selbst Prägungen, die bis in die Gegenwart nachwirken: Die Erhebung des Christentums zur Staatsreligion verändert den Staat und das Christentum. Wenn dieser Fachinhalt sich bewußt auf die Geschichte des Christentums und der konkurrierenden Missionsreligion des Islam bis zum Ausgang des Mittelalters beschränkt, so geschieht das deshalb, weil der große Säkularisationsprozeß, der mit der Renaissance einsetzt, nicht aus seinen geistesgeschichtlichen Zusammenhängen gelöst werden soll. Der Fachinhalt stellt damit eine Gesellschaft vor, die die Welt mit ganz anderen Augen sieht als die Gegenwart, eine Gesellschaft, die keinen religionsfreien Raum kennt, in der Herrschaft und soziale Ordnung religiös fundiert sind, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in heilsgeschichtlicher Perspektive gesehen werden. Das Mittelalter erscheint damit zunächst einmal als etwas unerhört Fremdes, der Gegenwart und der Welt der Schülerinnen und Schüler weniger verständlich und vertraut als die griechisch-römische Antike. Andererseits begegnen sie täglich steinernen Überresten mittelalterlich-christlicher

Kultur. Die Identität ihres Dorfes oder ihrer Stadt ist noch heute weitgehend bestimmt durch mittelalterliche Sakralbauten oder deren historistische Nachahmungen. Ihr Zeitrhythmus der Woche, ihr Festkalender, ihre Ferienordnung sind weitgehend durch das Christentum geprägt; Namen von Straßen und Plätzen erinnern sie an Klöster und Heiligenverehrung. Ohne darüber nachzudenken, benutzen sie Gegenstände, Begriffe und Denkmäler, die aus der islamischen Welt im Mittelalter in die europäischen Kulturen übernommen wurden; sie schreiben arabische Ziffern, die Namen ihrer Kleidungsstoffe und der Gewürze ihrer Nahrung sind zum großen Teil arabischer Herkunft. Die Behandlung des Fachinhalts betont also das Fremde und macht die Herkunft des oft nur scheinbar Vertrauten bewußt, macht Erscheinungen der Umwelt fragwürdig. Sie weckt auch das Verständnis für religiöse Rituale und Gebote ihrer islamischen Mitschülerinnen und Mitschüler. Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Religion umfaßt auch die Politik. Die Herrschaftslegitimation und das Herrschaftsethos des Monarchen sind religiöser Herkunft. Mission und politische Interessen an territorialer Ausdehnung des Herrschaftsgebiets gehen eine Synthese ein, bei der die religiöse Motivation nicht einfach als Vorwand für Machtpolitik abgetan werden darf. Selbstlosigkeit, Caritas und militanter Fanatismus lassen sich an mittelalterlichen Beispielen idealtypisch erkennen, sind jedoch keineswegs nur Haltungen vergangener Zeiten. Eine Erziehung zur Toleranz setzt die Weckung von Verständnis für andersartige Werte und Normen voraus, aber auch die Erkenntnis der vernichtenden Brutalität des Religionskriegs und seiner modernen ersatzreligiösen Formen. Elisabeth von Thüringen und Franz von Assisi, das Jerusalemer Massaker von 1099 und die Judenpogrome der Pestzeit markieren die Ambivalenz, die im Thema angedeutet ist.

Die Institution des Klosters ist nicht erst im Mittelalter entstanden und nicht auf das Christentum beschränkt, erreicht aber ihre größte Ausstrahlung in die Welt im Mittelalter. Die Bedeutung des Klosters für die Christianisierung und damit die Akkulturation germanischer und slawischer Stämme, seine Position als vorgeschobener Posten „in partibus infidelium“, seine Rolle in der Tradierung des geistigen Erbes, in der Kolonisation und der Politik als Stütze oder auch als Gegner der Königsherrschaft zeigen die Verflechtung von Religion, Wirtschaft, Wissenschaft und Politik.

Die Betrachtungsweise des Faches Geschichte stellt nicht Glaubensinhalte für sich in den Mittelpunkt, wenngleich sie implizit gegenwärtig gehalten werden müssen, sondern die Wandlungen, die sich unter dem Einfluß des Christentums vollzogen haben. Das spannungsreiche Verhältnis zwischen weltlichen und geistlichen Gewalten, die wechselseitigen Versuche der Instrumentalisierung der Religion zur Herrschaftssicherung und der staatlichen Machtmittel im Interesse des geistigen Monopols der institutionalisierten Kirche, aber auch das Ringen um Harmonie des göttlichen und weltlichen Anspruchs und die Reformbewegungen einer entweltlichten Kirche werden unter dem genetischen Gesichtspunkt des Wandels und gleichzeitig problemorientiert erfaßt. Die relativ immobile Ständegesellschaft des Mittelalters gewährt eine geistige und politische Öffentlichkeitswirkung nur dem hohen Adel und den homines literati und dem gebildeten Klerus. Politische Partizipation gibt es im Stand der laboratores weder für Frauen noch für Männer. Deshalb ist es sinnvoll, die bedeutenden geistigen Leistungen der Frauenklöster und das hohe öffentliche Ansehen einer Hrotsvit von Gandersheim oder einer Hildegard von Bingen vorzustellen. Ihr nur im

! Rahmen der Kirche erreichbarer kultureller Rang, der gleichwohl weit über den Raum des Klosters hinausgeht und dem im weltlichen Bereich nur die Bedeutung von Herrscherinnen wie Theophanu an die Seite gestellt werden kann, warnt vor einer allzu einfachen Sicht der Frauenrolle unter dem Zeichen permanenter Unterdrückung. Der Islam wird nicht unter religionsgeschichtlicher Fragestellung einbezogen; hier geht es um das spannungsreiche Zusammenleben der Menschen verschiedener Religionen, um friedlichen kulturellen Austausch und um Religionskrieg und Verfolgung. Die eminente Bedeutung islamischer Einflüsse auf die mittelalterliche Kultur ebenso wie die pädagogische Situation des Anteils islamischer Schülerinnen und Schüler lassen die Behandlung des Gegenstandes „Christentum und Islam“ als unverzichtbar erscheinen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.2:

Die christlich geprägte Welt des Mittelalters und ihre Begegnung mit dem Islam

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Die christliche Durchdringung des Imperium Romanum – die Erhebung zur Staatsreligion – die Entstehung des Papsttums	Versittlichung der Macht – Politisierung der Religion – Absolutheitsanspruch und Toleranz – Herrschaftsanspruch Roms und Gegenkräfte der östlichen Kirchen	Staatsreligion Papsttum
Die christliche Prägung Europas am Beispiel des Klosters – die Funktion des Klosters bei der Christianisierung – das Kloster als Kulturträger – das Kloster als wirtschaftlicher Organismus – die politische Rolle des Klosters	Rückzug aus der Welt – Ausstrahlung in die Welt – Mission, Martyrium und Macht – Kultur als Verkündigung – Askese und <u>Kolonisation</u> – religiöser Auftrag – politischer Dienst	Christianisierung Mission Kloster
Das Weltverständnis des mittelalterlichen Christentums	Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Religion	Symbol Kathedrale
Christentum und Politik im Mittelalter: Imperium und Sacerdotium – die Sakralisierung der Königsherrschaft und die Erneuerung des weströmischen Kaisertums – die kirchliche Reformbewegung und der Konflikt mit dem Kaisertum	Zusammenwirken und Konkurrenz der beiden universalen Gewalten des Abendlandes – religiöse Herrschaftslegitimation und christlicher Herrschaftsauftrag – libertas ecclesiae als Entweltlichung der Kirche und politischer Machtanspruch des Papstes	Kaisertum Papsttum Investiturstreit
Christentum und Islam – die Ausbreitung des Islam – die Konfrontation – wirtschaftlicher und kultureller Austausch zwischen Muslimen und Christen	Die Begegnung mit dem Fremden: Irritation und Faszination – Antriebskräfte und Anziehungskraft des Islam – „Kreuzzüge“ und „Heiliger Krieg“ – die Bereicherung Europas durch den Islam	Islam Heiliger Krieg Kreuzzug Toleranz

Kommentar zum Beispiel

Die Entfaltung des Fachinhalts umfaßt den Zeitraum von der Spätantike bis zum Spätmittelalter. Die religiösen Erschütterungen im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit, die Wechselwirkung zwischen Reformation und religiös-sozialen revolutionären Bewegungen werden dem späteren Fachinhalt „Neues Denken, neue Welt“ zugewiesen.

Zwei durch das Christentum geprägte kulturelle Leistungen ermöglichen es, das Weltbild des Mittelalters in seiner Geschlossenheit darzustellen: Die Kathedrale und das Kloster setzen vielfach noch heute markante Akzente in Stadt- und Landschaftsbild. Es gilt hier, populäre Vorurteile vom „finsternen“ und „primitiven“ Mittelalter zu

x
ersetzen durch ein Verständnis für ein Denken, das die Rationalität nicht in den Dienst einer Beschreibung der Welt im Sinne griechischer Wissenschaft stellt (vgl. Fachinhalt 6.3), sondern in jedem Ding gleichzeitig die Verweisung auf das Göttliche erkennen will, für die „symbolische Verdoppelung der Welt“ (A. Gurjewitsch). Fenster, Kapitelle, Schlußsteine und Portale alter Kirchen bieten hier Anschauungsmaterial, das einer Jahrgangsstufe 7 eher zugänglich ist als schriftliche Quellen. Die dort sichtbare Darstellung von Fabelwesen und Dämonen zeigt den Versuch der Bändigung einer vorchristlich-magischen Welt, der in der magiedurchsetzten Volksfrömmigkeit nicht voll gelingt. Die Durchdringung aller Lebensbereiche mit Religion, die religiöse Basis aller Herrschafts- und Sozialverhältnisse und aller Legitimationen erschweren zweifellos den Zugang des heutigen Menschen zum Mittelalter. Verständnisbarrieren zu überwinden stellt eine besondere didaktische Herausforderung dar, deren Bewältigung sich nach Art und Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe richten muß.

Die entscheidende Bedeutung des Klosters für die Christianisierung, die tätige Askese mit ihrer kulturellen und sozialen Leistung, die wissenschaftliche und literarische Arbeit gerade auch der Frauenklöster, die das Bild der Frau im Mittelalter differenziert, läßt die Institution des Klosters als besonders geeignet erscheinen, exemplarisch in das christliche Weltverständnis des Mittelalters einzuführen. In den Städten des Landes oder in ihrer Nähe finden sich vielfach wenigstens Reste von Klöstern, die die Chance einer historischen Ortserkundung eröffnen. Damit kann der Zugang zum Thema erleichtert werden durch die Anknüpfung an das „unbekannte Bekannte“, an Eindrücke aus der Umwelt der Kinder, für deren Deutung ihnen jedoch ein tieferes Verständnis noch fehlt. Die Rolle des Klosters als eines wirtschaftlichen Organismus läßt sich am Beispiel mittelalterlicher Klosterpläne (St. Gallen) oder noch weitgehend intakter Anlagen (Maulbronn) entwickeln. Gleichzeitig läßt die Rolle des Klosters als Grundherr über Land und Leute die Gefährdung der Askese durch die Macht erkennen.

Die Entfaltung des Fachinhalts verbindet synchrone und diachrone Teile: während die Betrachtung des Klosters in einem synchronen Zugriff geschieht, läßt sich das erheblichen Wandlungen unterworfenen Verhältnis von Religion und Politik nur diachron erarbeiten.

Der Teilbereich über das Verhältnis von Christentum, Kirche und weltlicher Herrschaft soll nicht die jahrhundertelange Auseinandersetzung zwischen Imperium und Sacerdotium im Detail darstellen, sich aber auch nicht in plakativen Szenen (Canossa) erschöpfen. Im Hintergrund steht zunächst das Idealbild des Zusammenwirkens der beiden universalen Mächte Imperium und Sacerdotium, das legendäre Verhältnis zwischen Konstantin d. Gr. und Sylvester I., wieder aufgenommen in der Überlieferung von Karl d. Gr. und Leo III. und in der Realität von Otto III. und Sylvester II. Gleichzeitig wird damit das Bestreben des Mittelalters, sich in eine ideale Tradition einzubinden, deutlich. Abbildungen etwa von der Darstellung der Konstantinslegende in der Kirche Santi Quattro Coronati in Rom sind in Geschichts- und Religionsbüchern leicht zugänglich. Der Krönungsordo von 936, die „Versteinerung“ der Kaiseridee in der Wiener Reichskrone, das Herrscherethos des „rex iustus et pacificus“ zeigen den Versuch der Versittlichung der Macht durch Gebrauch ihrer Mittel im christlichen Geist. Das Auseinandertreten der beiden universalen Gewalten in der römischen Welt, die Dialektik des Strebens nach libertas ecclesiae und vertiefter Frömmigkeit einerseits, des politischen Herrschaftsanspruchs des Papsttums andererseits verändern langfri-

stig die staatliche und kirchliche Gewalt und prägen in einer gleichzeitig zerstörerischen und fruchtbaren Spannung das bipolare abendländische Weltbild. Die Kirche legitimiert die Herrschaft und betrachtet sich zugleich als sittliches Korrektiv, ist dabei aber nicht vor der Versuchung gefeit, weltliche Herrschaft für kirchliche Machtzwecke zu instrumentalisieren. Diese Sequenz sollte nicht ohne den Ausblick schließen, daß hierin eine Sprengkraft entsteht, welche das Christentum selbst in epochale Wandlungsprozesse treibt und die europäische Geschichte und Weltgeschichte bis in die Gegenwart beeinflusst.

Die Begegnung mit dem Fremden, der konkurrierenden Missionsreligion des Islam, thematisiert der letzte Teilbereich. Wenn dabei auch zunächst die militante Ausbreitung des Islam bis ins 8. Jhd., der christliche Expansionsversuch in den Kreuzzügen, schließlich die zweite Welle islamischer Expansion, deren Folgen Probleme in Gegenwart und Zukunft sind, ins Auge fallen, so kann doch die kulturelle Befruchtung, die das Abendland durch die Begegnung im Heiligen Land und in Spanien erfahren hat, nicht hoch genug eingeschätzt werden. Eine Liste auch nur einer kleinen Auswahl von Gegenständen und Bezeichnungen, mit denen sie täglich umgehen, ohne von ihrer arabischen Herkunft zu wissen, wird das Staunen der Schülerinnen und Schüler erregen.

Die Probleme religiöser Minderheiten – Christen und Juden in islamischen Staaten, Juden und vereinzelt auch Muslime (regnum Siciliae) in christlichen Staaten – ermöglichen vielfachen Perspektivenwechsel und dürfen nicht einseitig nur unter dem Gesichtspunkt von Unterdrückung und Verfolgung gesehen werden. Hier bieten sich Kontrastierungen an: auf der einen Seite die Exzesse bei der Eroberung Jerusalems 1099, auf der anderen Seite das Bild des edlen Heiden, verkörpert in Saladin hundert Jahre später oder Wolfram von Eschenbachs Mahnung, daß die Heiden auch „gotes hantgetât“ seien: einerseits die Ausschreitungen gegen die Juden bei den Nebenkreuzzügen und in den Pestzeiten, die Ritualmordbeschuldigungen und Karfreitagspogrome, andererseits die bildliche Darstellung von Juden etwa auf Altären: ohne physiognomische Verzerrung zur Karikatur, die Zeitgenossen Jesu in mittelalterlicher Judenkleidung; die Schönheit der Synagoge des Straßburger Münsters oder des Bamberger Doms.

Spanien

Fachinhalt 7.3: Neues Denken, neue Welt

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung von Renaissance und Humanismus als Grundlagen eines neuen Selbst- und Weltbildes
- Erarbeitung von sich daraus ergebenden kulturellen Konsequenzen
- Erarbeitung reformatorischer und sozialer Bewegungen in der Zeit des Umbruchs
- Erarbeitung der Entdeckungen und Eroberungen als Beginn der Europäisierung der Erde
- Vertiefung des synchronen Verfahrens
- Einübung des Perspektivenwechsels
- Grundbegriffe: *Entdeckungen, Fortschritt, Humanismus, Konfession, Kolonialismus, Protestantismus, Rationalität, Reformation, Renaissance*

Didaktische Perspektiven

Der Inhaltsbereich „Neues Denken, neue Welt“ konfrontiert die Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 7 zum ersten Mal mit dem historischen Phänomen eines tiefgreifenden Wandels im menschlichen Denken. Tradierte und bislang unangefochten herrschende Muster von Welterklärung und Selbstvergewisserung geraten dabei ebenso unter Veränderungsdruck wie überkommene Formen politischen Handelns und privaten Wirtschaftens. Wegmarken dieses Innovationsprozesses sind der neue, am Maßstab der Natürlichkeit orientierte Kunstbegriff der italienischen Renaissance, die wissenschaftlichen Umwälzungen im Zeichen von Humanismus und Naturbeobachtung, die Entstehung des frühmodernen Staates, der Aufstieg des streng zweckrationalen Frühkapitalismus und der Sturmlauf der Reformation gegen kirchliche Wahrheitsverwaltung und Heilsvermittlung. „Mundus novus“ bezeichnet so die Dynamisierung aller Lebensverhältnisse, ausgelöst durch das auf breiter Front grenzüberschreitende neue Denken. Auf einer zweiten Bedeutungsebene wird darüber hinaus das Ausgreifen der „alten Welt“ nach Übersee und damit der Prozeß der Kolonialisierung Mittel- und Südamerikas in den Blick genommen.

Wie für die Europäisierung der Erde erweist sich die Zeit des „Neuen Denkens“ also in einem umfassenden Sinn als Wurzelboden langfristiger Entwicklungen – Individualisierung, Rationalisierung, Säkularisierung, Naturbeherrschung, europäische Pluralität –, die unsere heutige Lebenswirklichkeit entscheidend mitprägen. In besonderer Weise nah und vertraut erscheint auch der neue Stellenwert von Wissen, Arbeit, Leistung und Effizienz, also das Bestreben nach zunehmend rational gesteuerter und erfolgreicher Lebensbewältigung. Wiedererkennbar sind aber auch die sozialpsychologischen Begleiterscheinungen von Innovation und rapidem Wandel, also Symptome von Verunsicherung und Orientierungslosigkeit. Solche antimodernen Gegenreaktionen manifestieren sich u. a. in apokalyptischen Ängsten und chiliastischen Strömungen, in Hexenverfolgungen und Ausbrüchen von Judenhaß. Rationales Denken und irrationale Entladungen, Fortschrittsglaube und Sekuritätsverlust prägen so das Gesicht der Epoche. Gerade in ihrer Unruhe und Instabilität, ihren Brüchen und Verwerfungen erscheint die Zeit des „Neuen Denkens“ aus heutiger Perspektive als „ferner Spiegel“, der Identitätssuche und Selbstdeutung ermöglicht.

In den durch außerschulische Instanzen vermittelten, gewachsenen Geschichtsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, die als wichtige Ausgangsbedingungen des Unterrichts zu reflektieren sind, verbindet sich die Umbruchphase zu Beginn der Neuzeit unmittelbar mit dem Handeln bedeutender Individuen. Die für die Epoche bezeichnende Suche nach neuen Horizonten, das Abenteuer der Grenzüberschreitung und das Wagnis der Weltaneignung üben auf Jugendliche eine besondere Faszination aus. Nicht zuletzt die sich dort bietenden Identifikationschancen lenken das Interesse auf Leben und Taten der Forschenden, Entdeckenden und Erobernden. So sind vielen Schülerinnen und Schülern historische Figuren wie Columbus und Cortez, Gutenberg und Kopernikus aus der Jugendliteratur und Präsentationen der Medien bekannt. Während vor allem die weit zurückliegende Vergangenheit im Vorstellungshorizont der Schülerinnen und Schüler oft anonym bleibt, erscheint demgegenüber Columbus geradezu als Verkörperung einer Epoche. Diese in den populären Geschichtsbildern vorfindbare Tendenz zur Personalisierung enthält für die unterrichtliche Aufarbeitung der Zeit des „Neuen Denkens“ einerseits besondere Chancen, bedeutet sie doch einen gerade für die Schülerinnen und Schüler der

Jahrgangsstufe 7 wichtigen Zugewinn an Konkretheit und Anschaulichkeit. Auf der anderen Seite bringt ein solcher Zugang die Gefahr der Glorifizierung und Mythenbildung mit sich. Darüber hinaus kann die Konzentration auf das intentionale Handeln bedeutender historischer Akteure dazu führen, daß überpersonale Wirkungszusammenhänge aus dem Blick geraten und Geschichte auf die Taten „Großer Männer“ reduziert wird. Hieraus ergibt sich für die Lehrerinnen und Lehrer die Notwendigkeit, die gewachsenen Geschichtsvorstellungen der Jugendlichen aufzugreifen und in den Unterricht einzubeziehen, ihren Erklärungswert dort jedoch einer kritischen Prüfung zu unterziehen und dabei auftretende Defizite bewußt zu machen. Die Jugendlichen müssen zu multiperspektivischer Betrachtungsweise angeleitet werden.

Eine schülerorientierte didaktische Planung hat neben der Tendenz zur Personalisierung noch ein weiteres „urwüchsiges“ Muster der Wahrnehmung und Verarbeitung von Geschichte zu berücksichtigen. Gemeint ist die das alltägliche Geschichtsbeußtsein prägende Fortschrittsvorstellung, die trotz abweichender oder gegenläufiger aktueller Erfahrungen auch heute noch wirksam ist. Indem sie von der ihnen vertrauten Kategorie des Fortschritts ausgehen, können die Schülerinnen und Schüler die kulturellen Umwälzungen der frühen Neuzeit erfassen und in ihrer inhaltlichen Qualität als Prozeß der Entzauberung und vernunftgeleiteten Weltaneignung bestimmen. Der Aufbau einer Vorstellung von qualitativem Fortschritt darf jedoch nicht zu einer Verabsolutierung der Fortschrittsidee führen. So müssen im Unterricht die Schattenseiten der Veränderungsprozesse thematisiert werden, etwa die Hexenverfolgungen mit ihrem frauenfeindlichen und sexualpathologischen Hintergrund, die ja entgegen dem verbreiteten Klischee keine Erfindung des „finsternen Mittelalters“ sind, sondern einer Epoche zugehören, die sich selbst als „fortschrittlich“ feierte. Auch das nach der atlantischen Grenzüberschreitung einsetzende kulturelle Zerstörungswerk Europas in der neuen Welt zwingt zur Problematisierung der Fortschrittsidee. Durch solche kritischen Rückfragen wird die Kategorie des Fortschritts zwar nicht insgesamt aufgehoben, wohl aber können die Ambivalenz bzw. die Defizite und Schattenseiten des Fortschritts ins Bewußtsein der Jugendlichen gehoben werden.

In den Wahrnehmungen und Erfahrungen der Jugendlichen ist die Glaubensspaltung auf vielfache Weise präsent. Sie tritt nicht nur als die gesonderte Existenz von Kirchen und Krankenhäusern in Erscheinung, sondern wird auch im Alltag in der Andersartigkeit von Zeremonien, Festen und Feiertagen und nicht zuletzt der Trennung der Klasse während des Religionsunterrichts erlebt. Die Aufarbeitung von Kirchenkrise und reformatorischem Aufbruch im Geschichtsunterricht kann nun dazu beitragen, die bislang weitgehend fraglos akzeptierte Grundtatsache der Glaubensspaltung als historisch bedingt auszuweisen und ihr somit im Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler den Charakter des Naturwüchsigen und Unabänderlichen zu nehmen. Angesichts fundamentalistischer Bewegungen in vielen Teilen der Welt scheint es um so dringlicher, auch die blutige Eskalation religiöser Konflikte zum Glaubenskrieg im Unterricht zu thematisieren. Dadurch kann die Einsicht vermittelt werden, daß der heute erreichte Zustand religiöser Toleranz alles andere als selbstverständlich ist und so ein hohes und schützenswertes Gut darstellt.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.3:

Experimentum medietatis – das Doppelgesicht des Fortschritts

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Das Bewußtsein rationalen Fortschritts und irrationale Gegenströmungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Breitenwirkung des Fortschritts: Gutenberg und das Entstehen einer öffentlichen Meinung – Die Durchsetzung moderner Wirtschaftsformen im Frühkapitalismus – Humanistisches Menschenbild und Hexenverfolgung als Gegenpole einer Zeit 	<p>Entdeckung des irdischen Paradieses und Höllenfahrt: Leben als Lust – Leben als Schrecken</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissenschaftlicher Fortschritt als Befreiung, Existenzenerweiterung, Entzauberung und Sekuritätsverlust – Rationalisierung, Effizienzsteigerung und soziale Kosten der Modernisierung – Rationalität und Magie 	<p>Fortschritt Rationalität</p> <p>Humanismus Renaissance</p> <p>Frühkapitalismus Verlagswesen Monopol</p>
<p>Die Kirche in der Krise: Kirchenkritik und religiöser Aufbruch</p> <ul style="list-style-type: none"> – Luthers Aufstand des Gewissens – Reformation und soziale Bewegungen – Konfessionalisierung und Glaubenskrieg 	<p>Befreiung und neue Bindungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Selbstverantwortung des Individuums vs. institutionelle Heilsmittlung – Unteilbarkeit der „Freiheit des Christenmenschen“? – Glaubensfreiheit als Menschenrecht vs. Anpassung als Untertanenpflicht 	<p>Reformation Protestantismus Calvinismus Konfession</p>
<p>Der Fall der letzten Grenze: Die Europäisierung der Erde</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wegbereitung durch Columbus – Die Conquista – Koloniale Herrschaft 	<p>Grenzüberschreitung und interkulturelle Begegnung als Aggression</p> <ul style="list-style-type: none"> – Moderne Wissenschaft und mittelalterlicher Glaube – Die neue Rationalität im Dienst von Unterwerfung und Versklavung – Pacificacion und Entwicklung als kulturelles Zerstörungswerk 	<p>Entdeckungen Kolonialismus</p>

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich wird in dem vorliegenden Beispiel nach dem epochaltypologischen Prinzip erschlossen. Das Profil der Zeit des „Neuen Denkens“ soll in seinen prägenden Zügen bestimmt werden, ohne daß dabei jedoch Inkongruenzen und gegenläufige Tendenzen aus dem Blickfeld geraten. Angestrebt wird die auf wesentliche Erscheinungsformen reduzierte Bestandsaufnahme einer signifikanten historischen Epoche. Diesem Ziel dient der synchrone Zugriff. Das Profil der Zeit erschließt sich den Schülerinnen und Schülern über alle Erfahrungs- und Wahrnehmungsdimensionen, wobei der kulturellen Perspektive besonderes Gewicht zukommt.

Der wissenschaftlich-technische und künstlerische Umbruch der frühen Neuzeit sollte nicht in breiter Auffächerung, sondern anhand eines möglichst repräsentativen Beispiels untersucht werden.

Die in der Entfaltung getroffene Entscheidung zugunsten der von Gutenberg eingeleiteten technischen Revolution basiert auf der Beobachtung, daß hier von vielen Schülerinnen und Schülern Vorkenntnisse und weiterführende Fragen eingebracht werden können. Als alternative Einstiegsmöglichkeiten bieten sich das heliozentrische Weltbild des Kopernikus oder die neue Kunstvorstellung der italienischen Renaissance an. In jedem Fall sollten bei der unterrichtlichen Umsetzung die Chancen einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit genutzt werden.

Die Betonung von wissenschaftlich-künstlerischem Fortschritt und zunehmend rational gesteuert Weltaneignung und Lebensbewältigung würde jedoch die Entstehung eines eindimensionalen Geschichtsbildes fördern und der Fortschrittsideologie der Zeit aufsitzen, blieben Irrationalität und Endzeiterwartungen als antimoderne Gegenströmungen ausgeblendet. So geht es bei der Hinwendung zu den Errungenschaften von Wissenschaft, Kunst und Unternehmertum immer auch um die Lebensäußerungen derer, die unter Desorientierung leiden und die sozialen Kosten des Fortschritts tragen. Auf diese Weise soll eine oft unbewußte Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit den artikulations- und durchsetzungsfähigen Kräften des Fortschritts verhindert und Geschichte auch aus der Sicht der stumm Gebliebenen und Erfolglosen erlebt werden.

In dem gerade angesprochenen Unterrichtsabschnitt sollten bei der Wahl der Medien besonders Bildquellen herangezogen werden. Eine solche Entscheidung ermöglicht nicht nur Methodenwechsel und Methodenerwerb, sondern fördert zusätzlich auch solche Schülerinnen und Schüler, die sich schwertun, den Zugang zum Fach und seinen Arbeitsformen über die traditionell dominierenden schriftlichen Zeugnisse zu finden.

Bei der Behandlung der Reformation wird auf eine kleinschrittige, ereignisgeschichtliche Aufarbeitung bewußt verzichtet. Dafür soll die neue personalistische Glaubensauffassung Luthers mit ihrer Frontstellung gegen die institutionelle Heilsvermittlung der alten Kirche thematisiert werden. Die Lehre Calvins als die andere treibende Kraft des Protestantismus wird besonders im Hinblick auf ihr Sendungsbewußtsein und ihren Interventionismus im Zusammenhang der europäischen Glaubenskriege berücksichtigt.

Die Erarbeitung des letzten Teilbereichs, „Die Europäisierung der Erde“, eröffnet besondere Chancen für die Entwicklung eines historischen Problembewußtseins. Einmal geht es darum, Entdeckungen, Eroberungen und Kolonisation als Abläufe zu verstehen, die im Schnittpunkt vielfältiger Motive und Interessen liegen. Die Schülerinnen und Schüler sollten also lernen, die am historischen Geschehen beteiligten Akteure und Gruppen zu identifizieren, ihre oft durch Rhetorik und Verschleierungsideologien verhüllten Antriebe, Absichten und Interessen offenzulegen und deren jeweilige Durchsetzungskraft im Gesamtprozeß zu bestimmen. Auf diese Weise kann der Gefahr und Versuchung monokausaler Erklärungen entgegengewirkt werden.

Darüber hinaus fordert die Behandlung der spanischen Conquista und ihrer langfristigen Folgen die Schülerinnen und Schüler dazu heraus, die eigene Urteilsbildung zu erproben. In besonderer Weise bietet sich hier die Chance und zugleich die Notwendigkeit europäischer Selbstkritik.

Fachinhalt 7.4: Menschen und ihr Alltag

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die Alltagsgeschichte: Alltag als zu bewältigende Lebenssituation
- Bearbeitung eines elementaren, universalen Phänomens menschlichen Alltags in seiner historischen Entwicklung
- Entwicklung der Männer- und Frauenrolle im Alltag am Beispiel des gewählten Aspekts
- Einführung in die Methode des historischen Längsschnittes
- Grundbegriffe: *Alltag, Frauenemanzipation, Modernisierung*

Didaktische Perspektiven

Der Fachinhalt „Menschen und ihr Alltag“ steht am Ende der Stufe 7 und damit auch am Abschluß der ersten zweijährigen Lerneinheit im Fach Geschichte. Diese Lernsituation macht es notwendig, dem Unterricht an dieser Stelle einen zusammenfassenden Charakter zu verleihen, das bis zu diesem Zeitpunkt entwickelte Geschichtsbeußtsein zu festigen und bisher erworbenes Wissen, gewonnene Erkenntnisse und geübte Methoden an einem neuen Gegenstand zu sichern und zu vertiefen. Dazu bietet sich in besonderer Weise der Längsschnitt an. Diesen als inhaltliche Wiederholung von zwei Jahren Geschichtsunterricht zu betrachten, hieße allerdings seine Funktion mißzuverstehen. Seine Aufgabe ist es vielmehr, historische Entwicklungsprozesse deutlicher als bei anderen Verfahren aufzuzeigen und zugleich den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, gewonnene Erkenntnisse erstmals selbständig anzuwenden (vgl. hierzu auch Kap. 3).

Die Hinwendung zur **Alltagsgeschichte** gerade an dieser Stelle bedarf der Legitimation. Die Alltagsgeschichte ordnet sich nicht ohne Rest in die Dimensionen historischer Erfahrung – Politikgeschichte, Wirtschaftsgeschichte, Sozialgeschichte, Kulturgeschichte – ein, sie ist vielmehr jeweils Teil von ihnen und zumeist hinter den großräumigen Strukturen und unterschiedlichen Untersuchungsperspektiven verborgen. Andererseits ist der Alltag die primäre und häufig einzige Wirklichkeit sehr vieler, genau genommen, der überwältigenden Mehrzahl der Menschen.

Fachhistorisch besteht der „Alltag“ aus einer in sich kaum strukturierbaren Akkumulation winziger und winzigster Fakten und Faktoren ohne nennenswerte Eigenbedeutung. Gewicht gewinnen sie erst durch ihr massenhaftes, immer wiederkehrendes Auftreten. Das Alltägliche wiederholt sich nämlich über sehr lange Zeiträume hinweg (*longue durée*) mit solcher Regelmäßigkeit und in so hoher Quantität, daß es qualitativ zum Allgemeingültigen, ja geradezu zur Struktur wird (Braudel).

Alltagsgeschichte zeigt den täglichen Kampf ums Überleben (Arbeit), zeigt, wie Menschen miteinander reden und verkehren (Kommunikation), ihre festlichen Rituale (Geselligkeit), wie sie mit schicksalhaften Extremsituationen (Glück, Krankheit, Tod) fertigwerden, sie umfaßt politische Gestaltungsversuche, sportliche, spielerische, kulturelle Traditionen, die Art, sich zu kleiden, Kinder zu erziehen und das Alter zu meistern. Die Alltagsgeschichte befaßt sich also mit den verschiedenartigen Konzepten von jeweils sehr vielen Menschen, mit der je vorgefundenen Wirklichkeit umzugehen. Sie beschreibt jene Lebenswirklichkeit, in der sich die Menschen tagtäglich

mit den tatsächlich existierenden Lebensbedingungen auseinandersetzen, sich diesen anzupassen, ihre Bedürfnisse zu befriedigen und letztlich zu überleben versuchen.

Alltagsgeschichte eignet sich besonders, die Geschichte der „kleinen Leute“, der historisch Stummen zu thematisieren; damit kann sie einen hohen Identifikations-, Mitleids- oder Auflehnungseffekt hervorrufen und mithin insbesondere affektives Geschichtslernen ermöglichen. Es sollte darauf geachtet werden, daß gerade diese Einheit eine Vielzahl an Chancen zur Verwirklichung von handlungs- und erfahrungsorientiertem Lernen sowie von projektorientiertem Lernen vor Ort bietet. Diese Qualität sollte für den Geschichtsunterricht genutzt, darf aber nicht als sein Ziel mißverstanden werden. Sinn auch der Alltagsgeschichte ist es, historische Zusammenhänge zu erkennen, Einzelbeobachtungen in ein Gesamtbild einzuordnen und Phänomene zu verallgemeinern. Freilich rückt an die Stelle der Haupt- und Staatsaktion das Gewöhnliche, an die Stelle des Menschen als Objekt historischer Prozesse seine eigene Subjektivität und Geschichtsmächtigkeit.

Zur Bearbeitung des Inhalts ist aus der Vielzahl denkbarer Untersuchungsaspekte ein elementarer und universaler Faktor auszuwählen und im Längsschnittverfahren zu behandeln. Auf diese Weise kann zugleich dem subjektiven Interesse der Lerngruppe oder spezifischen Erkenntnisbedürfnissen wie der Erkenntnis der langen Dauer von Alltags angemessen Rechnung getragen werden.

Das Interesse am Alltag richtet sich freilich nicht nur auf den historischen Alltag unserer eigenen Vergangenheit, sondern auch auf seine universalhistorische Allgegenwart und seine menscheitsgeschichtlichen Entwicklungsstränge. Der Geschichtsunterricht kann auf diese Weise zeigen, daß es anders gestaltete Alltage gab, die von anderen Konzepten von Welt beeinflusst und geformt waren, daß sie sich aber jeweils in für alle gültige Fortschritts- und Modernisierungskategorien einordnen lassen. Diese Prozesse sind, wann und wie auch immer der erste Schritt von der Ursprünglichkeit fort getan wurde, irreversibel. Sie entsprechen menschlichen Bedürfnissen, werden jeweils aber auch mit der Sehnsucht nach der unwiederbringlichen Einfachheit bezahlt.

Alltag ist in besonderer Weise immer Bewältigungsauftrag **aller** Menschen, also auch von Männern **und** Frauen. Dieser Inhalt ist also besonders geeignet, die männerzentrierte „öffentliche“ Geschichte durch das Mit- und Nebeneinander beider Geschlechter im täglichen Leben zu ersetzen. Damit kann der Geschichtsunterricht hier Schülerinnen und Schülern gleichermaßen affektive Identifikationsmöglichkeiten und Beispiele für historische Emanzipationsbestrebungen anbieten. Zugleich kann er langfristig einen Beitrag zur historischen Reflexion von Rollenmustern und zur Gestaltung der eigenen Rolle in Gegenwart und Zukunft leisten.

Fachmethodisch sollen die Schülerinnen und Schüler zum Abschluß der Jahrgangsstufe 7 mit dem historischen Längsschnitt bekanntgemacht werden, wobei die bisher geübten fachmethodischen Untersuchungsmöglichkeiten verwendet und damit auch vertieft werden sollten.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 7.4:

Der Arbeitsalltag: Bewältigung von Alltag als Modernisierungsprozeß

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Von der Kinderarbeit zur Schul-Arbeit	Kinderalltag früher und heute: Arbeiten – Lernen – Spielen?	Alltag
Vom ganzheitlichen Leben zum Arbeitsbewußtsein: – der Arbeitsalltag der frühen Menschheit – früher bäuerlicher Alltag – Sklavenarbeit in der Antike	Die „Entdeckung“ der Arbeit – ein Modernisierungsprozeß? – Leben von der Natur und mit der Natur: Sammeln und Jagen – fortschrittliche Sicherung von Grundbedürfnissen durch geplante Arbeit – Sklaven als menschliche Hilfsmittel	Grundbedürfnisse Modernisierung Sklaverei
Von der Fron zur ehrlichen Arbeit: Arbeitsalltag in der Ständegesellschaft: – Alltag im mittelalterlichen Dorf – klösterlicher Alltag – Alltag des Adels – Arbeitsalltag in der Stadt	Arbeit als Ausdruck göttlichen Willens und menschlichen Schicksals: – Arbeit als Fluch? – Ora et labora: Arbeit in Demut – körperliche Arbeit als Makel – Handwerkerstolz auf „ehrliche“ Arbeit	Fronarbeit Klosterregel Zunft
Der Weg zur Leistungsgesellschaft in der Industrialisierung: – Arbeiterinnen und Arbeiter, Angestellte, Selbständige – Arbeitsalltag von Frauen – Aufbruch zur Frauenemanzipation	Arbeit als Maßstab für den Wert der einzelnen: – Arbeit zwischen Entfremdung und Selbstverwirklichung – Erwerbsarbeit und Hausarbeit: die gesellschaftliche Abwertung der Nichterwerbsarbeit – Erwerbsarbeit als Mittel zur gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Partizipation	Fabrikarbeit Erwerbsarbeit Hausarbeit Frauenemanzipation
Von der Arbeit als Pflicht zur Arbeit als Recht: Arbeitsalltag in der modernen Industriegesellschaft	Das moderne gesellschaftliche Bewußtsein von Arbeit: Leben für die Arbeit – Arbeit, um zu leben?	Arbeitszeit Freizeit

Kommentar zum Beispiel

In dem vorliegenden Beispiel wird als elementarer, universaler Aspekt von Alltag die Verrichtung von **Arbeit** gewählt. Arbeit ist zum einen ein zu allen Zeiten äußerst bedeutsamer Faktor menschlicher Existenz, zum anderen unterliegt sie in den verschiedenen Epochen und bei unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen durchaus differierenden Beurteilungen. Nicht zuletzt sind die Veränderungen im Bereich des Arbeitsalltags wichtige Indikatoren für gesellschaftlichen Fort- oder Rückschritt, für restaurative Bewahrung oder zukunftsorientierte Modernisierungsprozesse. Arbeit war zudem **immer** eine Männer und Frauen gleichermaßen betreffende existentielle Aufgabe, so daß Männer- und Frauenrollen und die damit verknüpfte Einbindung in die Lebensrealität an ihr gleichgewichtig und exemplarisch untersucht werden sollten.

Ausgangspunkt sind die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre eigenen Erfahrungen und ihre Lebensumwelt. Damit sollen sie sich selbst als historische Subjekte erfahren und zugleich erkennen, daß auch die Kinderrolle dem genetischen Prozeß der Entwicklung und Veränderung unterworfen ist.

Dem Einstieg in der Gegenwart folgt die Untersuchung vergangenen Arbeitsalltags in drei nicht an historische Epochen, sondern an Entwicklungsstufen und Deutungsmustern von Arbeit anknüpfenden Schritten. Der erste Schritt besteht im Rekurs auf den Arbeitsalltag der frühen Menschheit, dessen Ertrag sich im wesentlichen auf die Befriedigung von Grundbedürfnissen beschränkte, andererseits aber auch noch kein Bewußtsein von Arbeit im Unterschied zu freier Zeit entwickelt hatte. Landbestellung, selbst in ihrer primitivsten Form, steht dagegen in Abhängigkeit von unbeeinflussbaren saisonalen und klimatischen Bedingungen, erfordert mithin gezielte Vorausplanung, Organisation und Bündelung der einsetzbaren Kräfte. Sie verlangt Arbeit für Ertrag, bietet dafür aber auch ein ungleich höheres Maß an Existenzsicherheit. Das erwachende Bewußtsein, Arbeit zu leisten, ist damit ein unvergleichlicher Fortschritt im Sinne der Modernisierung des Alltags. In diesem Zusammenhang entsteht das Bedürfnis, sich der Arbeit dadurch zu entziehen, daß man andere entrechtet und sie zur Übernahme von Arbeit zwingt, d. h. sie versklavt. Die dafür notwendige Voraussetzung ist die Entmündigung des Menschen zum Sklaven, seine Degradierung und Verdinglichung zur rechtlichen Sache.

Die zweite Stufe bildet ein Alltag, in dem Arbeit als Ausdruck göttlichen Willens menschliches Schicksal und die gesellschaftliche Ordnung bestimmt. Dementsprechend sollte dem bäuerlichen Arbeitsalltag mit seiner aus vielfältigen Zwängen resultierenden Arbeitslast *aller* Familienmitglieder der klösterliche Alltag mit dem ganz anderen Quellen entspringenden *Ora-et-labora*-Gedanken gegenübergestellt werden. Für den feudalen Adel ist *körperliche* Arbeit ein Makel, während bürgerliche Meisterinnen und Meister dem Adelsstolz den Handwerkerstolz über ehrliche Arbeit entgegensetzten. Der Einsicht in die *longue durée* des feudalen Arbeitsalltags steht also die Beobachtung der Entwicklung eines grundsätzlich moderneren Arbeitsbewußtseins in der Stadt derselben Zeit gegenüber.

Die dritte Stufe umfaßt die Entwicklung der modernen Leistungsgesellschaft während der Industrialisierung. Kennzeichen der Arbeit in dieser Phase ist ihre Verwendung als Wertmaßstab für die Einordnung des Individuums in den gesamtgesellschaftlichen Kontext. Zugleich entsteht ein neues Bewußtsein der Erwerbsarbeit, die je nach ihrer Art als selbstverwirklichend bzw. entfremdend empfunden wird. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei auf die Situation der Arbeiterinnen zu richten. Diese waren den gleichen bedrückenden Bedingungen des Arbeitsprozesses wie ihre männlichen Kollegen unterworfen, mußten darüber hinaus aber auch noch ihre Rolle als Hausfrauen wahrnehmen. Parallel dazu verlief die gesellschaftliche Abwertung aller nicht-erwerbsmäßigen Formen von Arbeit wie Hausarbeit, Erziehung, ehrenamtliche Sozialarbeit etc., die im Grundsatz bis heute fortbesteht. Andererseits fällt der erste Ansatz der modernen Frauenemanzipation nicht zufällig in die Phase der frühen Industrialisierung, ist seitdem doch gesellschaftliche und wirtschaftliche Partizipation im wesentlichen durch Arbeit legitimiert. In diesem Unterrichtskontext ist nicht an die Aufarbeitung frauenhistorischer Ereignisgeschichte gedacht, sondern an die Akzentuierung typischer gesellschaftlicher Strukturen und ihre Bewußtmachung bei Schülerinnen und Schülern gleichermaßen.

Schließlich soll, anknüpfend an Überlegungen aus dem Anfangsunterricht der Jahrgangsstufe 6, die Zeit in der Form von Arbeitsalltag oder Freizeit als Ordnungsfaktor moderner Formen von Lebensbewältigung in den Blick gerückt und zugleich die gegenwärtige Bewertung von Arbeit untersucht werden. Das Beispiel erlaubt einerseits einen Rekurs auf zuvor schon bekannte Strukturen, andererseits einen Ausblick auf historische Gegenstände und Fragestellungen, die erst in der Jahrgangsstufe 9 aufgegriffen werden.

Fachdidaktisch sollten die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihre konkreten Erfahrungen mit Arbeitsalltag eine erkenntnisleitende Rolle spielen. Bereits vorhandene fachmethodische Grundkenntnisse erlauben zudem den Einsatz des entdeckenden Lernens, des Rollenspiels und verschiedener handlungsorientierter Lernformen.

2.3.3 Jahrgangsstufe 9

Fachinhalt 9.1: Europa als Traditionsraum

Vorgaben zum Fachinhalt

- Zusammenfassung der Entstehung des Traditionsraums Europa in Antike und Mittelalter im Längsschnittverfahren
- Erarbeitung von zentralen kulturellen und politischen Traditionen Europas im exemplarischen Verfahren
- Bewußtmachung von Chancen und Schwierigkeiten europäischer Integrationsprozesse auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen
- Einführung in die Leistungen multiperspektivischer Betrachtungen
- Grundbegriffe: *Aufklärung, Byzanz, Europa, Heiliges Römisches Reich (deutscher Nation), Integration, Kulturkreis, Nationalismus, Zukunft*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Fachinhalt „Europa als Traditionsraum“ beginnt die zweite zweijährige Lerneinheit im Fach Geschichte. An dieser entscheidenden Schnittstelle stellt sie Weichen für künftige Schwerpunktsetzungen und Erkenntnisse der Jahrgangsstufen 9 und 10. Sie verknüpft weit zurückliegende Zeiträume mit der unmittelbaren Wirklichkeit, legt Grundlagen für spätere Einsichten in wesentliche Entwicklungsstationen Europas und zeigt den Schülerinnen und Schülern damit schließlich das Verhältnis von Vergangenheit zu ihrer eigenen Gegenwart und Zukunft.

Nach dem Einschnitt in der Jahrgangsstufe 8 wird darauf verzichtet, unmittelbar an die zuletzt in der Jahrgangsstufe 7 erarbeiteten Inhalte anzuknüpfen, um den Neuzugang des Faches nicht sogleich mit der Bewußtmachung erwartbarer Erinnerungsdefizite zu belasten. Stattdessen soll mit dem Kennenlernen neuer Bereiche des Faches neues Interesse für seine Angebote geweckt werden. Der Fachinhalt orientiert sich dabei mit dem Inhalt „Europa“ an den bereits behandelten Charakteristika und damit zugleich an einem unmittelbaren Lebensbezug für alle Schülerinnen und Schüler, dem durch das Additum „Traditionsraum“ im Laufe der Erarbeitung eine historische Tiefendimension verliehen wird. Zugleich werden mit diesem Inhalt Aspek-

te angerissen, die bei der Fortentwicklung eines Geschichtsverständnisses in den nächsten beiden Jahrgangsstufen eine wesentliche Rolle spielen. Im Zuge des als Längsschnitt angesetzten Unterrichts mag es durchaus zweckmäßig sein, einzelne Wissens-elemente, fachliche Denkstrukturen und Fachmethoden wiederzubeleben; eine generelle Wiederholungsphase ist dagegen als retardierend grundsätzlich abzulehnen.

Formal entspricht der Inhalt dem Erlaß des Kultusministeriums vom 16. 01. 1991 (BASS 15 – 02 Nr. 9.4). Fachhistorisch ist dagegen die Formulierung „**Europa als Traditionsraum**“ eine eher zukunftsorientierte Zielsetzung als ein realer geschichtlicher Tatbestand, hat es doch bisher niemals eine gesellschaftliche, politische oder bewußtseinsmäßige Einheit des **gesamten** Europa gegeben. Es ist geradezu das Charakteristikum Europas, stets von Einheit und Vielheit gleichzeitig geprägt worden zu sein, und zwar von einer mitunter so verwirrenden Vielheit, daß darüber die vereinheitlichenden Elemente vergessen zu werden drohten. Darum ist es notwendig, Einheit und Vielheit, Gemeinsamkeiten und Belastungen nebeneinander darzustellen und damit auch die Frage nach der europäischen Identität zu stellen.

Für die Antike war der Begriff „Europa“ eine mehr oder minder rein geographische Beschreibungskategorie. Der Untergang des weströmischen Reiches, Völkerwanderung und Christianisierung rückten das Zentrum der Entwicklung zwar weiter nach Europa hinein, ließen aber zusammen mit der islamischen Expansion im Mittelalter zugleich zwei deutlich voneinander unterschiedene kulturelle Traditionsräume entstehen, die – lateinischer Westen und griechisch-byzantinischer Osten – mit dem Anspruch des christlichen Universalismus untereinander beinahe ebenso heftig um Einflußsphären konkurrierten wie mit den islamischen Reichen, deren politische und kulturelle Vorherrschaft zeitweilig große Teile Südeuropas erfaßte und dort bis heute erkennbar ist.

Das neuzeitliche Europa ist von einer deutlichen Verlagerung des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Schwerpunktes nach Westen in den Bereich des lateinischen Traditionsraumes hinein geprägt. Dabei ist entscheidend, daß sich der westeuropäische Raum trotz aller regionalen und zeitlichen Differenzen in vergleichbarem Maße entwickelte, über ähnliche politische, soziale und wirtschaftliche Strukturen verfügte und sich kulturell auf vergleichbare Erfahrungen und Denkformen stützte. Diese grundsätzliche Homogenität stand freilich in erheblichem Gegensatz zur Pluralität der verschiedenen konfessionellen, dynastischen und späteren nationalen Interessen, so daß das Trennende überall weitaus stärker betont wurde als das Verbindende, also das gemeinsame Kulturerbe oder Rationalität und Aufklärung, bis schließlich das Einigende in den großen Auseinandersetzungen und Kriegen des 19. Jahrhunderts und insbesondere in den beiden Weltkriegen völlig verschüttet schien.

So wesentlich die Erarbeitung der historischen Wurzeln des gegenwärtigen europäischen Bewußtseins auch sein mag, so zeigt doch die aktuelle Unwägbarkeit der weiteren Entwicklung bei gleichzeitiger Wünschbarkeit einer fortschreitenden Verflechtung, Kooperation und Integration, daß die Einigung Europas als Aufgabe politischer Zukunftsgestaltung noch über längere Zeiträume hinweg bestehen bleiben wird. Der Blick der Schülerinnen und Schüler muß also aus der Vergangenheit über die Gegenwart hinaus auf die Zukunft und zukünftige Entwicklungsperspektiven

gerichtet werden. Mit dieser fachlichen Perspektivenerweiterung muß zugleich die Einsicht verbunden werden, daß historisches Bewußtsein gundsätzlich alle drei Zeitebenen umfaßt und damit eine wesentliche Voraussetzung für rationale politische Entscheidungsprozesse bildet.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.1:

Europa: Gemeinsame Lebenswirklichkeit, historisches Erbe, Zukunftsaufgabe

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Die Idee von der Einheit Europas und die europäische Integration in der Gegenwart:	Integrationsdynamik und hemmende Faktoren	Europa Integration
Kulturelle Traditionen Europas <ul style="list-style-type: none"> – das antike Erbe – lateinischer Westen und griechischer Osten im <u>Mittelalter</u> – Begegnung von Orient und Okzident – Aufklärung 	Die identitätsstiftende Wirkung gemeinsamer Traditionen <ul style="list-style-type: none"> – Renaissance: Impulse aus der Rekonstruktion der Vergangenheit – universalistische Ansprüche und politischer, religiöser und kultureller Polyzentrismus – kulturelle Herausforderung und Befruchtung – die Sprengkraft des Rationalitätsprinzips 	Renaissance Kulturkreis Heiliges römisches Reich (deutscher Nation) Byzanz Orient und Okzident Aufklärung Rationalität
Konflikte, Bündnisse und Balancen im europäischen Staatensystem der Neuzeit <ul style="list-style-type: none"> – Krieg um Hegemonie und Gleichgewicht – europäische Nachbarschaften (z. B. Deutschland/Frankreich, Deutschland/Polen) – europäischer Kolonialismus 	Die Dynamik von Konfrontation, Verständigung und Interessenausgleich als Grundmuster der Politik <ul style="list-style-type: none"> – Definition und Legitimation von Interessen und ihre Durchsetzung – die Ideologie der Erbfeindschaft <ul style="list-style-type: none"> – außereuropäische Gebiete als Objekte von Expansion und Aggression europäischer Staaten 	Hegemonie balance of power Nationalismus Kolonialismus
Europa als Gestaltungsauftrag auf dem Hintergrund historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen	Entwicklung des gemeinsamen „Haus Europa“ unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt als Zukunftsperspektive	Zukunft

Kommentar zum Beispiel

Beim vorliegenden Beispiel wird als Ausgangslage die jeweilige Gegenwart der Schülerinnen und Schüler gewählt, um sie wieder an historische Fragestellungen und Probleme heranzuführen. Sie lernen durch diesen Ansatz die gegenwärtige Realität als Ursache für historische Fragen kennen. Die Idee von der Einheit Europas und der Prozeß der europäischen Integration wirft die Frage nach dem einigenden Band gemeinsamer kultureller Wurzeln und der Erfahrung einer europäischen Kulturidentität auf der einen Seite und den u. a. aus historischen Belastungen resultierenden hemmenden Faktoren auf der anderen Seite auf. Diese Zusammenhänge können jedoch in dieser Unterrichtsreihe nur in einem exemplarischen Verfahren behandelt werden, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, beispielhaft einzelne Elemente der vielfältigen, vielschichtigen und verschiedenartigen Belastungen und Traditionsbestände kennenzulernen.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler daher mit kulturellen Traditionen, die zum größten Teil bereits Gegenstand des Unterrichtes in den Jahr-

gangsstufen 6 und 7 waren. Dadurch wird ein immanentes Aufgreifen von Inhalten dieser beiden Jahrgangsstufen ohne eine retardierende allgemeine Wiederholungsphase möglich. In dieser Unterrichtsreihe soll die Entwicklung eines gemeinsamen Traditionsraumes aus dem antiken und mittelalterlichen Erbe und die prägende Kraft, die z. B. von der rationalen Weltsicht der Antike und dem christlichen Universalismus des Mittelalters ausgeht, deutlich werden. Dabei soll neben dem Verbindenden auch das Trennende wie die Gliederung Europas in den lateinischen und den griechischen Kulturkreis, die trotz vielfacher Durchdringung zu differierenden historischen Erfahrungen führt, erkannt werden. Hier kann das Verständnis für unterschiedliche Sichtweisen Europas und seine Entwicklung gefördert werden (multiperspektivische Betrachtungsweise). Im Westen ist es vor allem das *Heilige römische Reich* (mit dem späteren Zusatz *deutscher Nation*), das von den Ottonen bis zu Karl V. für sechshundert Jahre die Geschichte Europas und der Deutschen maßgeblich mitbestimmt, im Osten zunächst das byzantinische Reich und später in seiner Tradition Rußland als europäische Führungsmacht.

Die dritte Lerneinheit thematisiert zunächst Strukturen der internationalen Politik, die über Jahrhunderte bestimmend für die Beziehungen der europäischen Staaten untereinander waren. Eingebunden in Auseinandersetzungen um Hegemonie und Gleichgewicht auf dem gesamten Kontinent sind hier schwierige Nachbarschaften wie die zwischen Deutschland und Frankreich sowie zwischen Deutschland und Polen von besonderer Bedeutung für das Verhältnis der Völker Europas untereinander. Hier werden nur mühsam überwundene oder noch zu überwindende historische Belastungen für die Entwicklung des „gemeinsamen Hauses Europa“ deutlich, wie das Denken in Kategorien von Erbfeindschaft und nationalistischer Überheblichkeit. Der Kampf um die Vorherrschaft in Europa verbindet sich dabei mit dem Kampf um die Vorherrschaft in der Welt, der außereuropäische Länder und Kulturen zum bloßen Objekt des europäischen Staatensystems macht. Die Problematik von Kolonialismus und Imperialismus kann hier jedoch nur angerissen werden. Sie wird im Fachinhalt 9.4 neu aufgegriffen.

Am Ende dieser Unterrichtsreihe steht die Beschäftigung mit jeweils aktuellen Problemen einer Gestaltung der europäischen Zukunft auf dem Hintergrund zuvor erarbeiteter historischer Gemeinsamkeiten und Belastungen. Welche Probleme hier jeweils thematisiert werden, muß von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern zusammen mit der Lerngruppe entschieden werden. Lehrende und Lernende sind hier aufgefordert, an geeigneten Beispielen die Weiterentwicklung des europäischen Gedankens zu untersuchen und Europa als Gestaltungsauftrag für die Zukunft zu verstehen. Das schließt mit ein, daß die europäische Perspektive verlassen wird und der Blickwinkel der außereuropäischen Länder miteinbezogen wird.

Insgesamt muß in dieser Unterrichtseinheit nachdrücklich vor einer massiven Stoffhäufung gewarnt werden. Ziel des Längsschnittes ist es, den Schülerinnen und Schülern Entwicklungsprozesse und ihre Ergebnisse zu zeigen, nicht einen Kompaktkurs in Inhalten zu bewältigen, die an anderer Stelle nicht unterzubringen sind. Aus diesen Gründen müssen die planenden Geschichtslehrerinnen und -lehrer ihr besonderes Augenmerk auf eine angemessene didaktische Reduktion und eine stringente, sinnstiftende Problemorientierung richten, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, sich selbst als Teil einer europäischen Tradition zu begreifen.

Fachinhalt 9.2: Die französische Revolution

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundzüge der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus
- Erarbeitung der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen als Bedrohung der alten Ordnungssysteme
- Erarbeitung der Menschen- und Bürgerrechte als Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Grundordnung
- Erarbeitung der Leistungen von Frauen im Rahmen der bürgerlichen Partizipationsbestrebungen
- Vertiefung der Analyse von schriftlichen Quellen
- Einführung in das Verfahren einer differenzierten historischen Urteilsbildung
- Grundbegriffe: *Absolutismus, Liberalismus, Menschen- und Bürgerrechte, Privilegien, Revolution, Verfassung*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Fachinhalt „Die Französische Revolution“ soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf ein spezifisches Ereignis als auf einen länger dauernden Prozeß gerichtet werden. Dessen Zielsetzung – die Teilhabe des Bürgertums an den Entscheidungsprozessen im Staate – ist allerdings schon deswegen mehr als eine bloße Neu- oder Umverteilung von Macht, weil sie mit dem tradierten Ordnungsrahmen nicht länger vereinbar ist. Indem das Bürgertum darin einen ihm angemessenen Platz sucht, überwindet es diesen zugleich. Der Aufstieg des Bürgertums zur gesellschaftlich fortschrittlichsten Gruppe markiert damit zugleich das Ende einer fast tausendjährigen Vorherrschaft feudaler Gesellschaftsstrukturen.

Um diese Entwicklung in ihrer Tragweite vollständig einschätzen zu können, bedürfen die Schülerinnen und Schüler eines kurzen, gerafften Einblicks in die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Organisationsformen des Hochabsolutismus, seine Leistungen und Begrenzungen. Denn diese Phase, in der der Absolutismus die Grundlagen moderner Staatsverwaltung legt, bildet zugleich das Ferment für den Aufstieg des Bürgertums, für wirtschaftliche Prosperität ebenso wie für die Entwicklung von Selbsterfahrung und das Wachstum gesellschaftlicher Eigenidentität. Der Fortschritt des Absolutismus ist also zwangsläufig mit der Entfaltung des Bürgertums verknüpft.

Unterricht, der dieses akzentuiert, entgeht der Gefahr, Fortschrittlichkeit allzu unhistorisch allein für das Bürgertum zu reklamieren und damit die eigentlich geschichtliche Frage nach Ursachen und Folgen durch eine scheinbare Unvermeidlichkeit in der Abfolge der Ereignisse zu ersetzen. Betonte man die – durch die Realität vorgeblich bewiesene – Zwangsläufigkeit der Entwicklung, entzöge man den Schülerinnen und Schülern gerade die Möglichkeit, sich mit Geschichte aus ihrer eigenen Perspektive auseinanderzusetzen und sie von ihrem Standpunkt aus wertend zu betrachten.

An die Stelle der Ereignisgeschichte muß mithin die Darstellung des Entwicklungsprozesses treten, der den Schülerinnen und Schülern die Einsicht in die Frage nach Interessen, Bedürfnissen und Motiven erlaubt. Erst dadurch wird deutlich, daß eine

längere Phase der Belastung an einer möglicherweise eher belanglosen Stelle umschlägt und schließlich Handeln im eigenen Interesse erzwingt. In diesem Sinne sind reaktionäre Unterdrückungsmechanismen der Herrschenden ebenso zu verstehen wie die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte als die Grundlinie des Bürgertums, hinter die es ohne Kampf kein Zurück mehr gibt.

In den Menschen- und Bürgerrechten kulminieren alle früheren Partizipationsbestrebungen des Bürgertums und verdichten sich zu etwas qualitativ Neuem, zugleich aber bilden sie für die Zeitgenossen auch ein ganz konkretes gesellschaftliches Handlungsprogramm. Sie aus ihrer Zeit heraus als nicht überschätzbaren Fortschrittsanspruch, zugleich aber auch als Markstein bürgerlicher Interessen zu verstehen, heißt letztlich, sie für die Schülerinnen und Schüler als ethischen Appell begreifbar zu machen und sie von dem Mythos zu befreien, daß ihre Kodifikation schon ihre Realisierung bedeutet.

Diese Perspektive muß auch die Einsicht umfassen, daß diese Rechte vornehmlich Männern vorbehalten sind, während Frauen trotz ihrer aktiven Teilnahme an der Gesamtentwicklung weiterhin Personen minderen Rechts bleiben, weil ein allgemeines Bewußtsein gleicher politischer und rechtlicher Wertigkeit von Männern und Frauen nur in Ansätzen existiert. Insofern bilden die Menschen- und Bürgerrechte den Anfang einer neuen, nicht den Endpunkt einer abgeschlossenen Entwicklung, der wegen des Fehlens sozialer Grundrechte bis heute nicht erreicht zu sein scheint. Den Schülerinnen und Schülern muß also bewußt werden, daß in der Zeitbrechung der Geschichte auch ideal wirkende Ziele und Vorstellungen auf ihre konkrete Interessengebundenheit zurückgeführt werden müssen.

Diese Erkenntnisse sollen an der Französischen Revolution als der wesentlichen Station des Kampfes des Bürgertums um Partizipation gewonnen werden. Von den Grundformen historischer Untersuchung sollte die Strukturgeschichte in Verbindung mit Elementen des perspektivisch-ideologiekritischen Verfahrens Anwendung finden.

Methodisch soll das Verfahren der systematischen Quellenanalyse vertieft und als Untersuchungsinstrument zur Verfügung gestellt werden. Zudem sollen die Schülerinnen und Schüler an diesem Inhalt in die bewußte, den eigenen historischen Horizont einbeziehende Wertung eingeführt werden. Dabei sollen sie den Gegenwartshorizont und den Zeithorizont der Vergangenheit gegeneinander abwägen und zu einem beide Perspektiven relativierenden historischen Urteil gelangen.

Beispiel zu Entfaltung des Fachinhalts 9.2:

Gemeinwohl und Partikularinteresse: der Kampf um den Verfassungsstaat

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Grundlagen des modernen Staates im Hochabsolutismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der moderne Zentralverwaltungsstaat - der Aufstieg des Bürgertums <p>- Aufklärung und Rationalität</p>	<p>Staatsform und Bürgerinteressen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bürokratie und staatliche Wirtschaftspolitik als Ordnungsfaktoren - wirtschaftliche Macht, politische Ohnmacht: die Entstehung eines neuen gesellschaftlichen Bewußtseins - die Aufklärung als ideologische Vorstufe der rationalen Gesellschaft 	<p>Absolutismus Ancien régime Merkantilismus Privilegien</p> <p>Aufklärung Rationalität Ideologie</p>
<p>Der Kampf um Partizipation und Emanzipation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - der Ausbruch der Französischen Revolution - Frauen als politisch Handelnde - die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte - die Verfassung von 1791 	<p>Gesamtinteresse oder Partikularinteresse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revolution gegen den Feudalstaat: die Macht des Gedankens und die Kraft der Vielen - der Kampf von Frauen um bürgerliche und staatsbürgerliche Anerkennung - Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit und die Ausgrenzung der Frauen als politische Subjekte - die Entstehung neuer Privilegien: der männliche Besitzbürger 	<p>Revolution</p> <p>Nationalversammlung Freiheit, Gleichheit Brüderlichkeit Emanzipation</p> <p>Menschen- und Bürgerrechte Verfassung Zensuswahlrecht</p>
<p>Vom gesellschaftlichen Gruppeninteresse zur Entstehung nationaler Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Robespierre und die Herrschaft der Tugend - die Militärdiktatur Napoleons 	<p>Personen und ihre Instrumente zur Durchsetzung von Interessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terror: das Verhältnis von Interesse und Moral - der „starke Mann“ als Garant von Recht und Ordnung 	<p>Jakobiner Wohlfahrtsausschuß Sansculotten Terror Empire</p>
<p>Die Wirkung der Französischen Revolution auf die Deutschen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Ende des Heiligen römischen Reiches deutscher Nation - Emanzipationsbestrebungen des deutschen Bürgertums 	<p>Reformen von oben statt bürgerlicher Selbstbefreiung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediatisierung und Säkularisierung – ein Beitrag zur staatlichen Entwicklung Deutschlands? - restaurative Wirklichkeit und die Hoffnung des Liberalismus auf den Verfassungsstaat 	<p>Reformen</p> <p>Mediatisierung Säkularisierung</p> <p>Restauration Liberalismus Judenemanzipation</p>

Kommentar zum Beispiel

In dem vorliegenden Beispiel wird mit dem Aufstieg des Bürgertums vor und während der Französischen Revolution und seinem Kampf um den Verfassungsstaat ein doppelter Schwerpunkt gesetzt. Mit dem Erwachen modernen bürgerlichen Selbstwertgefühls im hochabsolutistischen Frankreich des 18. Jahrhunderts beginnt mehr als eine beliebige Ständeantinomie um Macht, Einfluß und das Gehör des Fürsten.

Untrennbar mit ihr verbunden ist vielmehr der Anspruch der vielen auf Partizipation an den gesellschaftlichen und politischen Entscheidungsmechanismen. Mit den Forderungen der Männer und Frauen des Dritten Standes wird der Umschlag von Quantität in Qualität historisch manifest. Diesem Ziel, der Partizipation, genügt die alte Form des herrscherlichen Versprechens, des Vertrauens auf Ehre und Tradition nicht länger, es verlangt nach der modernen Version der verlässlich geschriebenen, der kritisch überprüfbaren Version, der Verfassung also, jener ideellen Blaupause, nach der der Staat sich selbst und sein Handeln auszurichten hat. Bei einem derartigen Akzent muß notwendigerweise die Ereignisgeschichte ebenso zurücktreten wie der bewährte Zugriff, an den Geschehnissen nach 1789 die Spezifika einer Revolution darzustellen.

Ausgangspunkt ist die allmähliche Ausbildung des modernen Staates im Hochabsolutismus und die damit verbundene Entwicklung des Bürgertums zur modernsten und leistungsfähigsten Gruppe der Gesamtgesellschaft. Diesen Prozeß sollen die Schülerinnen und Schüler in allen Dimensionen historischer Erfahrung kennenlernen, um das naheliegende Gut-böse-Syndrom durch rationale Beurteilung ersetzen zu können.

Die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Bedeutung und politischer Ohnmacht, die schließlich in der Revolution mündet, wird durch den raschen und weitgehenden Sieg des Dritten Standes freilich nicht hinreichend gelöst. Auch wenn für kurze Zeit das gesamtgesellschaftliche Wohl die Oberhand zu behalten scheint, so gewinnen besitzbürgerliche Partikularinteressen doch rasch wieder an Boden. Diese Entwicklung soll an der Stellung der Frauen in der Französischen Revolution verdeutlicht werden, die als Handelnde wie als Leidende ihren vollen Beitrag leisteten, nichtsdestoweniger – trotz Menschen- und Bürgerrechten – in der Verfassung von 1791 den Status des Aktivbürgers ebensowenig wie die Mittellosen erreichten, anders aber als letztere, die doch zumindest die Aussicht auf Aufstieg besaßen, durch ihr Geschlecht auf Dauer von der Partizipation ausgegrenzt blieben.

Im dritten Teil werden mit Robespierre und Napoleon Personen als Handlungsträger von Interessen deutlich. Robespierre gefährdet mit seiner auf einem radikalen Tugendmodell basierenden Herrschaft die bürgerlichen Interessen. Sein schwer zu vergessendes Schreckensregiment trägt schließlich mit zur Bereitschaft der Nation bei, mit Napoleon erneut einen Alleinherrscher anzuerkennen. Die Revolution mündet am Ende also in ein straff geführtes Kaiserreich, das Vorstellungen der Revolution in sich aufnimmt: die Freiheit als Freiheit des Bürgers in einer Gesellschaft, in der alle feudalen Bindungen aufgehoben sind; die Gleichheit als Rechtsgleichheit aller Bürger; ein Nationalbewußtsein, das durch den Stolz auf den geistigen und politischen Fortschritt im Rahmen der revolutionären Prinzipien begründet ist und das die französische Sprache als das notwendige Medium der geistigen Einheit Frankreichs wie der Missionierung der Welt ansieht.

Durch von hier ausstrahlende emanzipatorische Gedanken erreichen die Juden schließlich die bürgerliche Rechtsgleichheit nach einem jahrhundertelangen Status minderen oder eingeschränkten Rechts. Das Erlebnis der Befreiung und das daraus resultierende Selbstbewußtsein führt auch in Deutschland zu einer reichen Befruchtung des gesellschaftlichen Lebens in allen Bereichen.

Der letzte Teil beschäftigt sich schließlich mit der Wirkung der Französischen Revolution auf die Deutschen. Machtpolitisch mündet sie mit dem durch Mediatisierung und Säkularisierung vorbereiteten Ende des Reiches in der konsequenten Vollendung eines seit Jahrhunderten andauernden Prozesses der Dezentralisierung und der Bildung deutscher Partikularstaaten. Der scheinbar endgültige Sieg einiger weniger Adelsdynastien markiert allerdings auch den gleichzeitigen Beginn einer gesellschaftlichen Bewußtseinsbildung innerhalb des deutschen Bürgertums, das bis dahin retardiert und vom aufgeklärten Absolutismus vereinnahmt, erst am Anfang der Wahrnehmung eigener Standesinteressen steht und zur Ausbildung eigener Ideologie und Organisationsstrukturen noch eine weitere Generation benötigt. Politisch naiv, vom nationalen Stolz ergriffen, ohne Garantien auf künftige Partizipation, läßt es sich als Instrument im Kampf der Fürsten gegen Napoleon manipulieren. Der Funke also war da, was fehlte, war das Pulverfaß.

Fachinhalt 9.3: Industrialisierung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in Grundstrukturen der Technikgeschichte
- Erarbeitung der Industrialisierung als eine alle Dimensionen der historischen Erfahrung erfassende Epochenschwelle unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragestellungen
- Einführung in die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung
- Erarbeitung der sozialen Frage als Folge der Industrialisierung
- Erörterung der Folgen der Industrialisierung für die Umwelt
- Analyse der Rolle der Technik als Aspekt menschlicher Zukunft
- Erarbeitung der Wechselbeziehung verschiedener Formen historischer Erfahrung
- Grundbegriffe: *Arbeiterbewegung, Emanzipation, Gewerkschaften, Industrialisierung, Kapitalismus, Klasse, Kommunismus, Ökologie, Proletariat, Sozialismus, soziale Frage*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Unterrichtsinhalt „Industrialisierung“ werden die Schülerinnen und Schüler mit einem Phänomen konfrontiert, das wie wenige Ereignisse in der Menschheitsgeschichte – ausgehend von Europa und zunächst gemächlich, dann mit wachsender Geschwindigkeit und lokal immer weiträumiger – die gesamte Welt erfaßte und beeinflusste. Dieser Prozeß der zunehmenden Industrialisierung hält trotz aller inzwischen daran laut werdenden Kritik bis heute mit unverminderter Dynamik an. Er ist damit ein historischer Aspekt ebenso wie elementarer Faktor der Gegenwart und voraussichtlich auch der Zukunft der Schülerinnen und Schüler.

Die „Industrialisierung“ ist also keine in sich abgeschlossene Epoche, die sich der historischen Betrachtung aus gesicherter Distanz erschließen könnte. Aus der Mikroperspektive der subjektiven Zeiterfahrung erscheint sie zeitulpenhaft und daher eher unspektakulär, so daß es gewöhnlich der bewußten intellektuellen Anstrengung der Makroperspektive bedarf, ihre lebens- und bewußtseinsverändernden Wirkungen überhaupt konkret wahrzunehmen. Obendrein tritt die Veränderung in der Regel

zunächst in Gestalt des technischen Fortschritts auf, der gewöhnlich als rein mechanisch-materiell und damit als weniger einschneidend empfunden wird, während daraus resultierende gesellschaftliche, wirtschaftliche und/oder kulturelle Konsequenzen erst wesentlich später sichtbar werden. Zur Entwicklung von Eigenidentität und gesellschaftlicher Autonomie durch Geschichtsunterricht gehört auch die Fähigkeit, langsam wirkende Prozesse aus der Makroperspektive wahrzunehmen und somit aus der Mikroperspektive gar nicht erkennbare Wechselbeziehungen zwischen den verschiedenen Dimensionen historischer Erfahrung zu verstehen.

Historisch ist die Industrialisierung keine zu einem geeigneten Zeitpunkt bewußt herbeigeführte oder auf konkreten Willensakten fußende Entscheidung, sondern die Resultante multikausaler Bedingungsfaktoren, aus denen mit der Erfindung der Kraftmaschine eine technische Entwicklung in besonderer Weise hervorrage. Auch wenn die Nutzung einfacher Werkzeuge und Maschinen weit zurückführt bis in die Evolutionsgeschichte der Menschheit, in den Manufakturen manche spätere Entwicklung vorweggenommen scheint, konnte bis zum Bau der Dampfmaschine doch keine technische Erfindung oder Verbesserung das Problem einer ermüdungsfreien Kraftquelle in großem Umfang lösen. Trotz der Erfindung immer leistungsfähigerer Segelschiffe, wind- oder wassergetriebener Mühlen, Pumpen oder Hammerwerke blieben Tiere und menschliche Muskeln das wesentlichste, weil billigste Antriebsaggregat für alle Arten von Werkzeugen und Maschinen.

Daraus müssen die Schülerinnen und Schüler die Einsicht gewinnen, daß das Schicksal des überwiegenden Teils aller Menschen des vorindustriellen Zeitalters, Männer, Frauen und Kinder gleichermaßen, nicht aus einem Leben in naturbelassener Idylle bestand, sondern darin, Werkzeugen und Maschinen ihre Körperkraft zu leihen und schwere und schwerste körperliche Arbeit zu verrichten. Es muß ihnen bewußt werden, daß mit der Erfindung der Kraftmaschine zu Beginn der Industrialisierung erstmals die reale Chance bestand, die scheinbar naturgesetzliche Instrumentalisierung des Menschen zu überwinden. Daß dies bis heute nicht hinreichend gelungen ist, sollte die Schülerinnen und Schüler nicht zu einer unreflektierten Kritik an der Vergangenheit, sondern zu verantwortlichem Handeln in der Zukunft anleiten.

Die Industrialisierung als Folge der gezielten Verwendung der Dampfmaschine als Kraftquelle beeinflusste über die technische Rationalisierung im Produktionsprozeß bald das gesamte System menschlicher Existenz. Sie revolutionierte Wirtschaft, Kultur und Politik in vorher undenkbarem Ausmaß, veränderte die Gesellschaft im großen ebenso wie im Mikrokosmos des privaten und familiären Lebens und nicht zuletzt die Umwelt.

Schon in ihrer Anfangsphase schuf sich die beginnende Industrialisierung mit der kapitalistischen freien Marktwirtschaft eine in ihrer rationalen und funktionalen Effizienz bislang unbekannte Wirtschaftsordnung. Dementsprechend sollte der Kapitalismus zunächst als eine dem Merkantilismus weit überlegene, fortschrittliche Wirtschaftsform verstanden und seine Leistung in der Warenproduktion ebenso wie die Stärkung bürgerlichen Selbstbewußtseins gegenüber den bislang herrschenden Klassen in den Vordergrund gerückt werden.

Diese Perspektive erlaubt es, das Potential der Industrialisierung aus ihrer Zeit heraus als einen grundsätzlichen Fortschritt zu verstehen. Sie bliebe allerdings verengt, nähme sie nicht mit der sozialen Frage zugleich auch ihre reale Ausgestaltung im

Sinne des Manchesterkapitalismus in Augenschein – die Entstehung eines Massenproletariats, die Degradierung von Männern, Frauen und Kindern zu Dienerinnen und Dienern sowie Bedienerinnen und Bedienern der Maschinen, die soziale Entwurzelung ganzer gesellschaftlicher Teilgruppen, Massenelend, Pauperisierung und Ausbeutung – die die Chance für die vielen zur Befreiung von der Fron körperlicher Schwerarbeit zur Freiheit einiger zur Ausbeutung aller wirtschaftlich Schwächeren degenerierte. Dabei muß auch die oft vernachlässigte Rolle der Frauen während der Industrialisierung hinlänglich gewürdigt werden. Von den denkbaren Lösungsversuchen der sozialen Frage sollten die Schülerinnen und Schüler zumindest die sich in der Arbeiter- und Gewerkschaftsebene manifestierenden emanzipatorischen Kräfte kennenlernen.

Eine solche multiperspektivische Betrachtung erlaubt es den Schülerinnen und Schülern, an einem historischen, gleichwohl noch immer nicht abgeschlossenen Phänomen Chancen und Potentiale einer Entwicklung ebenso zu erkennen, wie auch die Gefahren, die durch die Partikularinteressen einzelner Gruppen entstehen, und daraus Handlungsmaximen für ihre eigene Zukunft abzuleiten. Der Unterricht kann bis auf die politikgeschichtliche Dimension und mit unterschiedlicher Intensität alle Dimensionen historischer Erfahrung einschließlich umweltgeschichtlicher Betrachtung umfassen. Er sollte zudem die Möglichkeiten synchroner und diachroner Betrachtung nutzen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.3:

Technik und Gesellschaft: die Industrialisierung Westeuropas

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Entwicklung der Technik vom Handwerkszeug zur Kraftmaschine:</p> <ul style="list-style-type: none"> - einfache Werkzeuge und Maschinen - Technik ohne Motoren - Kraftmaschinen 	<p>Technik als Mittel zur Bewältigung von Alltag:</p> <ul style="list-style-type: none"> - einfache Werkzeuge und Maschinen als Mittel zur Erweiterung menschlicher Fähigkeiten - Menschen als „Antriebsaggregate“ von Maschinen - Existenz erleichterung oder Menschen als „Diener“ von Maschinen? 	<p>Werkzeuge Maschinen</p> <p>Mechanisierung</p> <p>Technologie</p>
<p>Die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vom Handwerk zur Industrie - Massenproduktion und Markt - der Kapitalismus als Wirtschaftssystem 	<p>Die Industrialisierung als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - technische Erfindungen als Folge wirtschaftlicher Bedingungen - großtechnische Produktion und wirtschaftliche Organisation - Eigeninteresse als Beitrag zum Gesamtwohl? 	<p>Massenproduktion</p> <p>Kapitalismus</p>
<p>Die Entstehung der sozialen Frage am Beispiel Deutschlands:</p> <ul style="list-style-type: none"> - das Unternehmertum - das Arbeiterproletariat - geschlechtsspezifische Lebensbedingungen - Familie und sozialer Wandel - Anfänge der Frauenbewegung - sozialistische Lösungsansätze - unternehmerische, kirchliche und staatliche Lösungsansätze 	<p>Die Wechselbeziehung zwischen Wirtschaft und Gesellschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Privilegien durch Kapitalmacht - die Arbeitskraft von Männern, Frauen und Kindern als Ware - Massenelend und Menschenwürde - Familienökonomie und Familienideologie - Emanzipation durch Bewußtseinsbildung - sozialer Frieden durch Systemveränderung: Revolution oder Reform? - Systemstabilisierung durch Systemverbesserungen 	<p>soziale Frage Klasse Unternehmer Proletariat</p> <p>Pauperisierung Arbeiterbewegung Emanzipation Sozialismus Kommunismus Sozialpolitik</p> <p>Gewerkschaften</p>
<p>Wirtschaftliche Veränderungen als Epochenschwellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - neolithische Revolution - Industrialisierung - Zukunftstechnologien 	<p>Diskontinuität der natürlichen und sozialen Umwelt durch technische Entwicklungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - technischer Fortschritt als Eingriff in die natürliche und soziale Umwelt - von der Wünschbarkeit des technisch Machbaren: Ökonomie und Ökologie, Umwelt 	<p>neolithische Revolution</p> <p>Industrialisierung Ökonomie Ökologie, Umwelt</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel greift aus der Fülle der möglichen Modelle die Industrialisierung in Westeuropa als eine frühe, typische und den Schülerinnen und Schülern aus ihrer Heimat Nordrhein-Westfalen besonders vertraute und aktuell bedeutsame Entwicklung heraus. Ausgangspunkt ist die Technikgeschichte, aus der die Entwicklung dreier Bereiche als beispielhafte technische Evolutionsepochen vorgestellt werden. Diese werden nun freilich nicht isoliert, sondern als Produkte menschlichen Handelns mit den Bedürfnissen ihrer Schöpfer und ihren tatsächlichen Folgen verknüpft. Dieser Zugang macht es – ungleich der Untersuchung der Industrialisierung in einem bestimmten Land – überflüssig, die spezifisch zu ihrer Entwicklung hinführenden Einzelphänomene ausführlich zu beleuchten. Der Ansatz zur Relativierung des Gedankens von der angeblich ideologie- und wertfreien Technik könnte zudem auch von anderen Fächern aufgegriffen, aus deren Perspektive betrachtet und im fächerübergreifenden Projektunterricht vertieft werden.

In einem zweiten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Entstehung der Industrialisierung und der kapitalistischen Wirtschaftsordnung in England als Wechselbeziehung von Technik und Wirtschaft kennenlernen. Ausgangspunkt ist der technische Fortschritt, seine Konsequenz die Ausweitung des Handwerks über die Manufaktur zur Industrie und die Reduktion staatlichen Einflusses auf den Markt. Zugleich sind für den bislang völlig unbekanntem technischen Aufwand große Mengen Kapital erforderlich, die dem, der darüber verfügt, über die Kapitalmacht völlig neue Chancen zur Durchsetzung seiner Interessen eröffnet und ein neuartiges Privilegientystem schafft.

Die Untersuchung der Interdependenz verschiedener Formen historischer Erfahrung wird im dritten Schritt variiert und vertieft, indem die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen der neuen Wirtschaftsordnung auf die konkrete Gesellschaft der frühen Industrialisierung – also die soziale Frage – am deutschen Beispiel beobachten. Diese soll freilich nicht als bloße Systemkrise, sondern als ein Existenz und Menschenwürde der betroffenen Männer, Frauen und Kinder bedrohendes Schicksal verstanden werden. Dabei geht es ebenso um die Auswirkung von Ökonomie auf die Familie wie um die Geschlechterrollen und die verschiedenen Formen der Emanzipation in der Arbeiter- wie Frauenbewegung. Die frühindustriellen Lebensbedingungen können schließlich als ein von noch ungebremsten Gruppeninteressen bedingtes soziales Defizit erklärt werden, welches das Proletariat zu auswechselbaren Extensionen von Maschinen degradierte, den sozialen Frieden gefährdete und schließlich die Frage nach Umsturz oder Meliorisierung des Systems überhaupt erst aufwarf.

In einem letzten Schritt soll den Schülerinnen und Schülern die historische Bedeutung der Industrialisierung als eine der neolithischen Revolution vergleichbare Epochen-schwelle verdeutlicht werden. Während der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit primär durch den Wechsel vom religiösen zum säkularen Weltbild bei – trotz aller Veränderung im Detail – weitgehender Konstanz der Wirtschafts- und Sozialordnung gekennzeichnet ist, beeinflusst der nunmehrige wirtschaftliche Wandel in den Produktionsformen die natürliche Umwelt ebenso wie die tradierten Staats-, Gesellschafts- und Werthierarchien und stellt jahrhundertalte Ordnungssysteme zur Disposition. Dabei soll zugleich die Perspektive auf Gegenwart und Zukunft geöffnet und die Frage nach künftigen Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der

bisherigen historischen Erfahrungen mit Technik und Industrialisierung und den sich durch sie ergebenden Chancen und Gefahren gestellt werden.

Fachinhalte 9.4: Nationalismus und Imperialismus

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der gesellschaftlichen und politischen Voraussetzungen für die Entstehung des Nationalismus in Europa mit Hilfe einer diachronen Untersuchung
- Erarbeitung der Entwicklung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie am Beispiel der deutschen Frage
- Erarbeitung ökonomischer, sozialer und ideologischer Grundlagen des Imperialismus
- Analyse des Zusammenhangs von Nationalismus, imperialistischer Expansion und Erstem Weltkrieg
- Bewußtmachung der Standortgebundenheit historischer Quellen und Vertiefung der multiperspektivischen Betrachtungsweise
- Grundbegriffe: *Antisemitismus, Chauvinismus, Ideologie, Imperialismus, klein-/ großdeutsche Lösung, Nation, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Vielvölkerstaat, Weltmacht*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Nationalismus wird eine Grundströmung der neueren Geschichte ins Blickfeld der Schülerinnen und Schüler gerückt, deren Tiefe und auch blutige Spuren bis unmittelbar in unsere eigene Gegenwart führen. Die Erhellung der Entstehungsbedingungen und Erscheinungsformen des Nationalismus zunächst bis zum Beginn des 1. Weltkriegs bedeutet so den Versuch, eine der historischen Wirkkräfte freizulegen, die das Leben der Heranwachsenden auch am Ende des 20. Jahrhunderts noch nachhaltig prägen. Unter dem Aspekt der Schülerorientierung ist davon auszugehen, daß fast alle Jugendlichen über Eigenerfahrungen mit nationalistischen Tendenzen und Symptomen verfügen. Bei großen Sportveranstaltungen erleben sie das Ritual der Hymnen und Flaggen und den Mechanismus der Identifikation mit der eigenen Nationalmannschaft bzw. der durch sie verkörperten Wir-Gruppe. Sie dürften aus ihrem eigenen Umfeld Beispiele für aggressive Ausländerfeindlichkeit und nationalistische Arroganz kennen. Aus den Medien erfahren sie von der blutigen Gegenwart des Nationalismus an der Wende zum 21. Jahrhundert. Insofern bestehen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler zahlreiche Ansatzpunkte für die unterrichtliche Aufarbeitung der historischen Wurzeln gegenwärtiger nationalistischer Strömungen.

Wenn sich auch erste Anzeichen eines nationalen Zusammengehörigkeitsgefühls aufgrund von gemeinsamer Sprache, Kultur und Geschichte bereits im späten Mittelalter und in der Zeit der Renaissance zeigen, so entfaltet die Bewegung Breitenwirkung doch erst mit der Französischen Revolution und ihrer Idee der „nation une et indivisible“. Im Zuge der Erschütterung und Auflösung der alten Ständegesellschaft tritt die Nation als sinnstiftendes Element und als Ausdruck einer neuen kollektiven Identität mehr und mehr an die Stelle dynastisch-legitimistischer und anderer traditioneller Loyalitätsbindungen. Die Französische Revolution versteht die

Nation als die Gemeinschaft aller Menschen, die ihren Ideen verpflichtet sind. Diese soll deshalb grundsätzlich die gesamte Menschheit, zunächst jedoch das eroberte und abhängige Europa umfassen und zwar vereint in dem für die revolutionären Ideen allein brauchbaren Medium der französischen Sprache. Dagegen erheben sich die Völker Europas, die das Gegenteil erreichen wollen: die Sicherung ihrer geschichtlich gewordenen kulturellen und sprachlichen Eigenart im Nationalstaat. Während in Westeuropa die neuen Ideen im Rahmen der Staaten wirksam werden, die durch die Politik ihrer Dynastien Gestalt und Grenzen bereits erhalten haben, schafft erst die Orientierung an der Nation einen deutschen und einen italienischen Staat. Demgegenüber zerstört die Idee des Nationalstaates in Österreich und im Osmanischen Reich das bisherige Neben- und Miteinander verschiedener Völker und führt nach Vorstufen im 19. Jahrhundert zu Exzessen von Chauvinismus und Krieg, zu Vertreibung, Not und Masseneleid im 20. Jahrhundert.

Die revolutionäre Herkunft des Nationalismus bzw. seine Frontstellung gegen den dynastisch-partikularen Obrigkeitsstaat bedingen die bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland zu beobachtende enge Verbindung von nationaler und liberaler Idee. National- und Verfassungsstaat erscheinen geradezu als Synonyme. Die Forderung nach dem freiheitlichen Nationalstaat verbindet alle Kräfte, die sich der restaurativen Wiener Ordnung von 1815 nicht unterwerfen wollen. So ist der deutsche Nationalismus in seiner Frühphase Oppositions- und Emanzipationsideologie im Kampf für politische Partizipation und den nationalen Verfassungsstaat. Ihren Höhepunkt erreicht diese Bewegung in der Revolution von 1848/49. Deren Scheitern markiert mit der nun einsetzenden Trennung von Einheits- und Freiheitsidee und der Indienstnahme des Nationalismus durch Preußen eine entscheidende Zäsur.

Ausdruck der national-demokratischen Tradition ist auch das „Lied der Deutschen“, dessen Geschichte nach dem Runderlaß des Kultursministeriums vom 20. 01.1979 (BASS 15 – 02 Nr. 9.6) im Unterricht zu behandeln ist. Ein Rückblick auf Entstehung und Rezeption der Nationalhymne muß jedoch neben dem Einheits- und Freiheitsstreben auch nationalistische Aggressivität und Hybris berücksichtigen, die sich hier später ein Medium der Propaganda und der Einschüchterung schufen und damit das Verhältnis der Deutschen zu ihrer Hymne bis heute beeinträchtigen.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts nimmt der Nationalismus immer aggressivere Züge an, wird zur Integrations- und gleichzeitig Ausgrenzungsideologie gegen nationale, religiöse und „rassische“ Minderheiten. Dieser Kampf für die integrale Nation ist kein spezifisch deutsches, sondern ein gesamteuropäisches Phänomen. Gleiches gilt auch für die imperialistische Expansion der entwickelten Industriestaaten, aber auch Rußlands, also den Anlauf zur Großreichsbildung weit über die Grenzen des Nationalstaats hinaus. Hier ist der paradoxe Sachverhalt angesprochen, daß eine Massenbewegung, die sich selbst als national definiert, andererseits nicht zögert, die früheren Leitbilder der Begrenztheit und Homogenität im Interesse einer antagonistischen Ausdehnungspolitik wie selbstverständlich preiszugeben. Der Imperialismus kann so als sich in Massenpsychosen manifestierende Übersteigerung des Nationalismus, aber auch als dessen Selbstaufgabe verstanden werden. Zur Legitimation des imperialistischen Siegeszugs diente die Berufung auf die besondere zivilisatorische Mission des jeweiligen europäischen Protagonisten. Kehrseite der erzwungenen Europäisierung der Welt waren Entwurzelung und Ausbeutung. Ihre Folgewirkungen

reichen als strukturell angelegte ökonomische Fehlentwicklungen bis in die Gegenwart.

Die ökonomische Vorherrschaft der entwickelten Staaten im heutigen System der Weltwirtschaft wird von vielen Jugendlichen kritisch registriert. Ihr Gerechtigkeitsinn reagiert sensibel auf Meldungen über den exzessiven Rohstoff- und Energieverbrauch der Industrienationen bei gleichzeitig zunehmender Verschuldung und Verarmung der Entwicklungsländer. Der Geschichtsunterricht kann dazu beitragen, die Ursachen der gegenwärtigen Verhältnisse offenzulegen, indem der „Eingriff des Kolonialismus in bestehende Lebens- und Wirtschaftsformen in Ländern der Dritten Welt an konkreten Einzelbeispielen“ dargestellt wird (Dritte Welt im Unterricht, Rund-erlaß. d. Kulturministeriums vom 20. 01.1987, BASS 15 – 02 Nr. 9.10).

Dabei wird es besonders darauf ankommen, den Schülerinnen und Schülern neben der ökonomischen Dimension die kulturellen Folgen des imperialistischen Einbruchs, also Identitätsverlust und Orientierungslosigkeit, bewußt zu machen. Diesem Aufklärungszweck dient der Perspektivenwechsel von den imperialistischen Akteuren hin zu den Opfern der gewaltsamen Modernisierung.

Die nationale Idee hat also große Integrationsleistungen bei der Überwindung der altständischen Welt vollbracht, aber in ihrer Übersteigerung zu Chauvinismus und Imperialismus auch Erschütterungen und Katastrophen ausgelöst. Die Gefahren des Nationalismus als Religionsersatz und aggressive Form kollektiver Identität gehören keineswegs der Vergangenheit an. Diese Ambivalenz legt Lehrerinnen und Lehrern eine besondere Verantwortung auf: Angesichts der Traditionsbrüche und Belastungen der deutschen Geschichte und des Gebotes eines friedlichen Zusammenlebens mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern in gegenseitiger Achtung muß in einem problemorientierten Unterricht der Frage der nationalen Identität ein besonderer Stellenwert zukommen. Es geht um die Entwicklung eines zukunftsfähigen Konzepts von Nationalität für die Deutschen. Den Schülerinnen und Schülern soll die Einsicht vermittelt werden, daß die Zugehörigkeit zu einer Nation nicht zu nationalem Hochmut und zur Diskriminierung von Angehörigen anderer Nationen führen darf, daß das Toleranzgebot der Menschenrechte die Respektierung der Vielfaltigkeit nationaler Kulturen und Traditionen verlangt und daß die großen Probleme der Zukunft nur in supranationaler Zusammenarbeit gelöst werden können, also nach einer neuen Form kollektiver Identität verlangen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 9.4:

Von der nationalen Emanzipation zur imperialistischen Europäisierung der Erde

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Die Nation als neue Wertorientierung anstelle der alten Ständeordnung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nationalismus als bürgerlich-liberale Emanzipationsbewegung gegen traditionelle Herrschaftsordnungen und historische Staaten 	<p>Die nationale Idee als Suche nach neuer Sinnstiftung und kollektiver Identität</p> <ul style="list-style-type: none"> – Staatsbürgerbewußtsein versus Untertanengehorsam 	<p>Nation Nationalität Identität Emanzipation Nationalismus Liberalismus</p>
<p>Die deutsche Frage des 19. Jahrhunderts: Wege zum deutschen Nationalstaat</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Zusammenwachsen der Ideen der Kultur- und der Staatsnation in der Bewegung für den freiheitlichen Nationalstaat – der gescheiterte Versuch einer Nationalstaatsgründung von unten 1848 – die kleindeutsche Nationalstaatsgründung von oben und die Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit 	<p>Das Ziel der ‚Einheit in Freiheit‘ und die Machtinteressen der bestehenden Staaten</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Spannungsverhältnis zwischen dem Nationalbewußtsein, legitimistischer Treuebindung und Landespatritismus – deutsches Nationalbewußtsein im Gegensatz zur Staatsraison des österreichischen Vielvölkerstaates – das Bündnis des Liberalismus mit der preußischen Macht: Verrat der Ideale oder Anpassung an die Macht? 	<p>Selbstbestimmungsrecht Nationalstaat</p> <p>Kulturation Staatsnation Rechts- und Verfassungsstaat klein-/großdeutsche Lösung Vielvölkerstaat nationale Minderheiten Obrigkeitsstaat</p>
<p>Das deutsche Kaiserreich von 1871: Nationalismus als Integrationsideologie</p> <ul style="list-style-type: none"> – innere Konfliktlagen und Integrationsprobleme – die Absicherung der verspäteten Nationbildung nach außen 	<p>Die Erfüllung der deutschen Geschichte?</p> <ul style="list-style-type: none"> – der Traum von Harmonie – die Erfahrung von Gegensätzen – Konsensbildung durch Ausgrenzung von „Reichsfeinden“ – „Saturiertheit“, rationales Interessenkalkül und nationalstische Massenleidenschaften 	<p>Ideologie Integration „Reichsfeinde“ Kulturkampf Sozialistengesetze Antisemitismus</p>
<p>Die Radikalisierung des europäischen Nationalismus durch imperialistische Expansion und Großreichsstreben</p> <ul style="list-style-type: none"> – wirtschaftliche, machtpolitische, ideologische und sozialimperialistische Triebkräfte des nationalen Aufbruchs zu überseeischen Horizonten – die Objekte imperialistischer Politik: Vorstaatliche Gesellschaften und untergehende Großreiche unter dem Aufprall der Industriestaaten – die Auswirkungen des Imperialismus auf die Beziehungen der europäischen Mächte – integraler Nationalismus, Panbewegungen und Irredentismen 1914 	<p>Die Preisgabe von Begrenztheit und relativer ethnischer Homogenität</p> <ul style="list-style-type: none"> – die imperialistische Massenbewegung: Zähmung oppositioneller Kräfte unter dem – Primat der Außenpolitik oder Ausweichen vor Reformen unter dem Primat der Innenpolitik? – „Unterentwicklung“: Angemessenheit eines europäischen Maßstabs? – imperialistische Krisenherde: Verschärfung oder Entspannung in den Mächtebeziehungen? – die Unvermeidbarkeit des Krieges? 	<p>Imperialismus Sozialdarwinismus</p> <p>Sendungsbewußtsein Prestige</p> <p>formeller und informeller Imperialismus</p> <p>Weltmacht Polarisierung Chauvinismus</p>

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich Nationalismus und Imperialismus wird mit Hilfe einer diachronen Untersuchung erschlossen. Die vorliegende Entfaltung orientiert sich dabei an der Absicht, eine der Grundproblematik zuwiderlaufende Verengung auf eine germanozentrische Perspektive zu vermeiden, andererseits aber dem Aufklärungsbedarf gerecht zu werden, der sich bei den Schülerinnen und Schülern in bezug auf die deutsche Frage im 19. Jahrhundert ergibt. Insofern wird im Einleitungsteil bewußt die Frage nach den Entstehungsbedingungen des Nationalismus als eines gesamteuropäischen Phänomens aufgeworfen, bevor dann in einem zweiten Schritt die Versuche zur Konkretisierung der nationalen Idee in Deutschland bis zur kleindeutschen Reichsgründung im Mittelpunkt stehen.

Allerdings kann auch hier die europäische Perspektive aufgrund der internationalen Implikationen der deutschen Frage nicht einfach ausgeblendet werden. Die Tatsache, daß Deutschland eine Reichs- und keine Staatstradition hatte, macht es notwendig, die Donaumonarchie in die Untersuchung einzubeziehen, ist es doch die unerwartete Beharrungskraft des Habsburgerreiches, die 1848/49 eine Lösung der deutschen Frage unmöglich macht und zwischen 1859 und 1870 eine Reihe von Einigungskriegen heraufbeschwört. Gleichzeitig werfen die Erfahrungen der Revolution von 1848/49 ein Schlaglicht auf die unerhörten Schwierigkeiten bei der Umsetzung des von der Einigungsbewegung theoretisch akzeptierten Grundsatzes des nationalen Selbstbestimmungsrechts in ethnisch gemischten Räumen. Erarbeiten ließe sich dieser Aspekt am Beispiel Posens, Böhmens oder Ungarns, und zwar auf der Grundlage historischer Kartenarbeit.

Für die Entwicklung einer nationalen Massenkultur kommen den neuen Geschichtsbildern eine Schlüsselrolle zu. So sollte den Schülerinnen und Schülern die Entdeckung der gemeinsamen Geschichte als Rückprojektion der Nation in eine verklarte mittelalterliche Vergangenheit und damit als Ausdruck der Suche nach neuer kollektiver Identität verdeutlicht werden. Veranschaulichen ließe sich diese Tendenz zur Instrumentalisierung der Geschichte anhand zahlreicher Denkmäler von Nationalhelden. Wengleich sich hier besonders das Hermannsdenkmal als Geschichtsquelle aufdrängt, sollten doch die Entsprechungen in anderen europäischen Ländern sichtbar gemacht werden, die sich mit Namen wie Vercingetorix, Jeanne d'Arc, Jan Hus oder Alexander Newski verbinden. Methodisch bleibt festzuhalten, daß sich in diesem Zusammenhang nicht nur die Chance ergibt, das neue Geschichtsinteresse auf seine Funktion hin kritisch zu hinterfragen, sondern auch neuartige Arbeitsmaterialien in den Unterricht einzubringen. Dabei reicht das Spektrum von den oben erwähnten Denkmälern als Lerngegenständen (Denkmalschutz im Unterricht, Runderlaß des Kultusministeriums vom 04. 08.1977, BASS 15 – 02 Nr. 10) über Briefmarken und nationale Symbole bis hin zu Nationalhymnen und anderen Liedtexten.

Nach dem Scheitern der Nationbildung von unten 1848/49 ergriff die preußische Politik unter Führung Bismarcks zielstrebig die Initiative zur Lösung der deutschen Frage. Aus der Sicht der Nationalbewegung ergab sich hieraus die Notwendigkeit zur Anlehnung an die staatliche Macht Preußens, und zwar auch um den Preis einer Trennung der Ideen von Einheit und Freiheit. Die Hoffnung auf die Erfüllung der deutschen Geschichte im Kaiserreich und auf eine neue Zeit nationaler Harmonie erwies sich dann jedoch sehr schnell als Illusion: Vielfache Spannungen und Rißlinien

prägten von Beginn an die politische Situation im kleindeutschen Nationalstaat. Vor diesem Hintergrund wandelte sich der Nationalismus endgültig von der Emanzipations- zur Integrationsideologie und damit zum Kampfmittel gegen innere Feinde und zum Instrument der Ausgrenzung ethnischer, religiöser und „rassischer“ Minderheiten. Objekte einer Germanisierungskampagne mit Hilfe der Volksschullehrerin bzw. des Volksschullehrers wurden die als „Fremdkörper“ empfundenen polnischen und dänischen Bevölkerungsgruppen, die unter Führung ihrer Eliten, vor allem der polnischen Priester, den Widerstand zu organisieren versuchten. Der noch auf dem Hambacher Fest gefeierte Grundsatz der nationalen Selbstbestimmung für alle Völker war vergessen. Die vorliegende Entfaltung macht diesen Umschlag des Nationalismus an der Entwicklung im Kaiserreich fest.

Eng verzahnt mit der Wandlung des Nationalismus von der Emanzipations- zur Integrationsideologie ist der Imperialismus als vierter Schwerpunkt der Entfaltung, beruhte doch der nationale Aufbruch zu überseeischen Horizonten auf der Voraussetzung machtvoller innerer Geschlossenheit. Die Untersuchung der Antriebskräfte für die imperialistische Expansion der europäischen Staaten soll die Schülerinnen und Schüler mit dem Phänomen der Multikausalität konfrontieren, das einfache Antworten ausschließt. Darüber hinaus setzt die vorliegende Entfaltung auf Perspektivenwechsel von den Subjekten zu den Objekten des imperialistischen Prozesses. Dabei sollen die Begriffe „Rückständigkeit“ und „Unterentwicklung“ einer kritischen Überprüfung unterzogen werden. In einem letzten Teilschritt untersuchen die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen des Imperialismus auf die Mächtebeziehungen. Eine differenzierte historische Analyse sollte einerseits den antagonistischen Charakter der Expansion herausarbeiten, andererseits jedoch die Denkfigur, wonach der Imperialismus zwangsläufig zum Krieg der Akteure führen mußte, als revisionsbedürftig erweisen.

2.3.4 Jahrgangsstufe 10

Fachinhalt 10.1: Demokratie und kommunistische Diktatur

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung der Bedeutung von Zukunftsentwürfen als Motor politischen Handelns
- Vergleich der historischen Situation in Rußland 1917 und Deutschland 1918/19
- Bearbeitung des sowjetischen Weges in den Stalinismus und wesentlicher Entwicklungsstationen der Weimarer Republik
- Verdeutlichung der Entstehung und zentraler Merkmale der parlamentarischen Demokratie und der totalitären Diktatur
- Erarbeitung der Leistungen und der demokratischen Chancen wie der Grundbedingungen des Scheiterns der Weimarer Republik
- Hinführung zur perspektivisch-ideologiekritischen Form historischer Untersuchung
- Grundbegriffe: *Autokratie, Bolschewismus, Parlamentarismus, Parteienstaat, Sowjetsystem, Stalinismus, totalitäre Herrschaft*

Didaktische Perspektiven

Die Verknüpfung von Weimarer Republik und Russischer Revolution entspringt einem didaktischen Zugriff, wurzelt nicht in einer Widerspiegelung fachwissenschaftlicher Forschungserkenntnisse. Dieses didaktische Konstrukt ermöglicht stoffliche Reduktion und kann den Schülerinnen und Schülern interessante Fragestellungen erschließen, die vor allem für die politische Bildung wichtig sind.

Der Sturz der alten Ordnung in Rußland und Deutschland am Ende des Ersten Weltkriegs versetzte beide Kriegsverlierer in revolutionäre Situationen, die Entwürfe einer Zukunftsgestaltung belebten oder hervorbrachten, um die „Spontaneität“ des Revolutionsgeschehens zu kanalisieren und eine neue, bessere Ordnung zu errichten. Die unterschiedlichen Grundentscheidungen lassen sich aus heutiger Sicht als Auseinandersetzung zwischen Demokratie und kommunistischer Diktatur kennzeichnen. Bei dem Unterrichtsinhalt „Demokratie und kommunistische Diktatur“ soll die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler weniger auf eine theoretische Erörterung von Geltungsanspruch und Brauchbarkeit beider Herrschaftsmodelle als auf ihren Charakter als Zukunftsentwürfe in historischen Umbruchsituationen gerichtet werden. Aus dieser Akzentuierung wird deutlich, daß es nicht um eine vergleichende allgemeine Geschichte Rußlands und Deutschlands nach dem Ersten Weltkrieg gehen kann, sondern um Probleme der Realisierung grundverschiedener gesellschaftspolitischer Ordnungsvorstellungen. Dabei soll der Begriff „totalitäre Herrschaft“ in prinzipieller Abgrenzung zur pluralistisch-parlamentarischen Demokratie die historisch neuartige Form diktatorischer Parteiherrschaft bezeichnen, die durch den Absolutheitsanspruch einer Ideologie und die revolutionär-terroristische Durchsetzung der Ziele der Bewegung charakterisiert ist. Der Begriff „Totalitarismus“ wird hier bewußt nicht verwendet, da sein Begriffsinhalt kontrovers ist und seine Anwendung als historisches Deutungsmuster von seiner Instrumentalisierung als politischer Kampfbegriff oft nicht klar getrennt werden kann. Mit der Verwendung des Begriffs „totalitäre Herrschaft“ sollen die Unterschiede zwischen Stalinismus und Nationalsozialismus nicht verwischt, aber auch strukturelle Gemeinsamkeiten nicht übersehen werden.

Mit einem revolutionären Weltentwurf sollte im Rußland des Jahres 1917 eine neue Epoche der Menschheitsgeschichte eingeleitet werden. Von diesem „Gegenbild“ zum Westen sind wir noch heute betroffen. Es kam den Revolutionären darauf an, die Industrialisierung, Modernisierung und Sozialisierung, die sich als Demokratisierung begriff, in kurzer Zeit, mit äußerster Beschleunigung, zuwege zu bringen. Eine elitäre Kleingruppe leitete durch eine „Revolution von oben“, die sich als Befreiungsbewegung verstand, eine grundlegende Umstrukturierung der politischen, wirtschaftlichen, geistig-kulturellen Verhältnisse ein. Die Vergegenwärtigung der Entstehung und Struktur dieser „östlichen Gesellschaftsordnung“ mit ihren Strukturmerkmalen – wie Einparteiherrschaft und Demokratischem Zentralismus, sozialistischer Planwirtschaft, Marxismus-Leninismus als verbindlicher Ideologie – läßt die Strukturmerkmale gegenwärtiger „westlicher Gesellschaftsordnungen“ besser verstehen und die Umbruchsituation in Osteuropa tiefer begreifen, wenn Schülerinnen und Schüler Grundzüge der beiden Gesellschaftsordnungen an historischen Situationen erarbeiten.

Ähnlich wie Rußland stand Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation und einer Zeit schwerster außenpolitischer Belastungen, in der es galt, neue Konzepte politischer und sozialer Interaktion ohne Rekurs

auf vorher erprobte und bewährte Modelle zu finden. Die Revolution von 1918/19 mündete schließlich in einen parlamentarisch-demokratischen Zukunftsentwurf. Insofern ist die Geschichte der Weimarer Demokratie nicht nur eine Geschichte des Scheiterns, des Niedergangs der „Republik ohne Republikaner“. Vielmehr müssen die Leistungen dieser ersten deutschen Republik, z. B. Abbau von Standesprivilegien, sozialer Fortschritt, demokratische Verfassung, Einführung des Frauenwahlrechts, den Schülerinnen und Schülern in deutlicher Form vor Augen geführt werden. Trotz aller innen- wie außenpolitischen Belastungen und der Verantwortungsscheu der Parteien mußte die Republik keineswegs in einer Selbstpreisgabe der Demokratie und einer totalitären Diktatur enden. Die Republik scheiterte nicht an der Unzulänglichkeit des sie tragenden Zukunftsentwurfes, sondern an den Ängsten und Sorgen der Menschen, antidemokratischen Denkeinstellungen und den wirtschaftlichen, außen- wie innenpolitischen Rahmenbedingungen.

Diese Entwürfe dürfen nicht nur aus der heutigen Perspektive der schon realisierten Geschichte betrachtet werden, sondern auch aus der Sicht jener, für die die 20er und 30er Jahre noch relative Zukunft sind. Zugleich bedarf diese zeitgenössische Betrachtung der ideologiekritischen Überprüfung. Im Sinne einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung soll den Schülerinnen und Schülern damit die perspektivisch-ideologiekritische Form historischer Untersuchung bewußt gemacht werden.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.1:

Versuche der Zukunftsgestaltung in Rußland und Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
Deutschland und Rußland in der Niederlage	Krieg und Niederlage als Geburtshelfer der Revolution: Zwang und Chance zu Grundsatzentscheidungen	Krise
Die Realisierung des sozialistischen Zukunftsentwurfes im bolschewistischen Rußland <ul style="list-style-type: none"> - Von der Autokratie zur Doppelherrschaft - Etablierung der bolschewistischen Parteidiktatur - Der Aufbau des stalinistischen Herrschaftssystems 	<ul style="list-style-type: none"> - Das bolschewistische Sowjetsystem – ein Weg in die humane und gerechte Gesellschaft? - Leistung und Grenzen der Rätebewegung - „Diktatur des Proletariats“ und Diktatur über das Proletariat - Aufbau des Sozialismus in einem unterentwickelten Land - Terrorherrschaft als Mittel des gesellschaftlichen Fortschritts? - Der Anspruch der Revolution und die Wirklichkeit der totalitären Despotie 	Sowjetsystem Autokratie Bolschewismus Stalinismus totalitäre Herrschaft
Die Realisierung der liberalen parlamentarischen Demokratie in der Weimarer Republik <ul style="list-style-type: none"> - Etablierung einer parlamentarischen Demokratie - Frauenbewegung und Frauenwahlrecht - Weimarer Demokratie unter dem Druck politischer und wirtschaftlicher Probleme - Krise der Weimarer Demokratie und Aufstieg des Nationalsozialismus 	<ul style="list-style-type: none"> - Chancen einer Demokratie angesichts struktureller und außenpolitischer Belastungen - Parlamentarische Demokratie als Vollendung der Revolution? - Formale politische Gleichberechtigung und Frauenemanzipation - Problemlösungsfähigkeit eines offenen, demokratischen, rechtsstaatlichen Systems - Wirtschaftliche Not als Nährboden politischer Radikalisierung - „Demokratie ohne Demokraten“: die Schwäche der demokratischen Tradition - Abkehr vom demokratischen Pluralismus durch Bindung an den charismatischen Führer 	Parlamentarismus Frauenemanzipation Parteienstaat <u>Nationalsozialismus</u>
Zukunftsentwurf und historische Wirklichkeit	Ängste und Hoffnungen als Motive politischen Handelns	

Kommentar zum Beispiel

Im vorliegenden Beispiel wird die Kriegsniederlage Rußlands und Deutschlands als gemeinsame Ausgangslage gewählt, um den Schülerinnen und Schülern den besonderen Charakter einer durch den verlorenen Krieg hervorgerufenen gesamtgesellschaftlichen Umbruchsituation zu verdeutlichen, die stets eine Chance zu Entwurf und Realisierung gesellschaftspolitischer Grundentscheidungen eröffnet. In den beiden folgenden Lerneinheiten sollen die Realisierungschancen einer eher geschlos-

senen sozialistischen und einer eher offenen liberalen politischen Grundkonzeption erörtert werden. Bei einer derartigen Akzentuierung muß der ereignisgeschichtliche, nationalgeschichtlich orientierte Zugriff, der revolutionäre Abläufe vergleichend darlegen will, zurücktreten zugunsten der gewählten didaktischen Reduzierung „Versuche der Zukunftsgestaltung“.

In der ersten Unterrichtseinheit wird der geschichtsmächtig gewordene Zukunftsentwurf der Bolschewiki thematisiert, der mit seiner – nach eigenem Verständnis – menscheitsbefreienden Zielsetzung und seiner totalitären Praxis der Machtausübung ein Gegenbild zur westlichen Demokratie realisierte. Auf dem Weg vom zaristischen Absolutismus zum Parteiabsolutismus soll besonders gezeigt werden, wie es der revolutionären Minderheit der Bolschewiki im Namen der Mehrheit gelang, die Rätebewegung mit ihrem basisdemokratischen Potential zu entpolitisieren und hinter der nominellen Herrschaft der Räte die faktische Diktatur der Partei, getarnt als „Diktatur des Proletariats“, zu errichten. Zum Aufbau einer „national-sozialistischen Beamtenherrschaft“ mit „Stalin am Steuer des Apparates“ (Trotzki, Mein Leben, 1929) wird mit den Schülerinnen und Schülern zu fragen sein, ob eine dem Anspruch nach auf soziale Gerechtigkeit in Staat und Gesellschaft zielende Idee auch den Terror zu ihrer Durchsetzung rechtfertigt. Bei der Bewertung des sozialistischen Zukunftsentwurfes muß auch deutlich werden, daß durch „Revolution von oben“ „die Liquidation der formalen Demokratie im Namen der revolutionären Diktatur“ (Lenin) vollzogen wird, die Bolschewiki sich mehrfach gegen den „westlichen“ Weg entscheiden, wobei auch wichtige sozialistische Revolutionsideale auf der Strecke bleiben.

Die zweite Lerneinheit konfrontiert die Schülerinnen und Schüler mit der Etablierung einer parlamentarischen Demokratie in Deutschland und ihren enormen Realisierungsschwierigkeiten. Im Unterricht ist dieser Demokratieentwurf zunächst aus seiner Entstehungszeit heraus zu kennzeichnen, ehe gefragt wird, inwiefern der „Parteienstaat“ in der Lage war, mit diesem Modell einer parlamentarischen Demokratie unter äußerem und innerem Belastungsdruck zu arbeiten. Dabei ist die Problemlösungsfähigkeit „Weimars“ positiv zu verdeutlichen. Erst danach sollten die Schülerinnen und Schüler ein Bedingungsgefüge zum „Abstieg Weimars“ und Aufstieg des Nationalsozialismus erarbeiten und fragen, unter welchen Gegebenheiten eine freiheitliche Demokratie in eine totalitäre Diktatur umschlagen kann. Hierbei müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen können, daß eine demokratische Republik ohne den Konsens einer Mehrheit von demokratisch gesonnenen Bürgerinnen und Bürgern und ohne Verantwortungsbereitschaft der Parteien auf die Dauer keinen Bestand haben kann.

Hinzuweisen ist auf den Politikunterricht in der Klasse 10, der innerhalb des Lernfeldes „Öffentlichkeit“ das Schwerpunktthema „Politische Entscheidungsprozesse im parlamentarischen Rechtsstaat“ verpflichtend macht. Strukturelemente der parlamentarischen Demokratie und Grundelemente des politischen Prozesses werden auch hier erörtert (Richtlinien für den Politikunterricht. 3. Auflage 1987, S. 44).

Fachinhalt 10.2: Nationalsozialistische Herrschaft

Vorgaben zum Fachinhalt

- Erarbeitung von Grundzügen der nationalsozialistischen Ideologie und der Diktatur des Nationalsozialismus

- Verdeutlichung der Funktionsweise nationalsozialistischer Herrschaftsinstrumente
- Verdeutlichung der Handlungsspielräume des Individuums unter einer Gewaltherrschaft: Mittäterschaft, Anpassung, Widerstand
- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erlebnisweisen und Verarbeitungsweisen der NS-Zeit (Männer/Frauen, Ältere/Jüngere, Täter/Opfer)
- Kennzeichnung der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg: Eroberung, Ausbeutung, Vernichtung
- Darstellung des Mordes an den europäischen Juden
- Bewußtmachung der NS-Vergangenheit als Verpflichtung für politisches Handeln in der Gegenwart
- Auswertung von Augenzeugenberichten und historischen Film- und Tondokumenten
- Grundbegriffe: *Bewältigung der Vergangenheit, Faschismus, Genozid, Kollektivschuld, Nationalsozialismus, Rassismus, Widerstand*

Didaktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus ist eine der zentralen Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Mit dem Nationalsozialismus verbindet sich für die Deutschen und die Völker Europas und der Welt die traumatische Erfahrung von totalitärer Diktatur, Krieg und organisiertem Massenmord. Diese Erfahrung behält auf unabsehbare Zeit prägende Wirkung für die aktuelle Politik, was insbesondere an dem Verhältnis Deutschlands zum Staat Israel deutlich wird. Rechtsradikale Gruppierungen knüpfen mehr oder weniger unverhüllt an nationalsozialistisches Gedankengut an. Die Erinnerung an den Nationalsozialismus, an seine Ursachen und Folgen, bleibt so unverzichtbarer Bestandteil historischer Aufklärung und politischer Bildung der heranwachsenden Generation.

Für das Thema Nationalsozialismus gilt in besonderer Weise, daß die Verarbeitung und „Bewältigung“ der Vergangenheit ein unabgeschlossener Prozeß ist. Die historische Fachwissenschaft erschließt neue Perspektiven und Sachverhalte, wie z. B. die durch den Nationalsozialismus ausgelösten gesellschaftlichen Umwälzungen. Unterschiedliche Deutungen und Wertungen konkurrieren in der wissenschaftlichen und öffentlichen politischen Diskussion (z. B. in dem „Historikerstreit“ um die angemessene historische Einordnung und Wertung des Nationalsozialismus). Hinzu kommt, daß sich der Zugang zu diesem Thema bei den nachwachsenden Generationen ändert. Die unmittelbare Erfahrung des Nationalsozialismus ist in den Familien und bei den Lehrkräften immer weniger vorhanden. Die Folgen von Krieg und nationalsozialistischer Herrschaft sind weniger direkt erfahrbar. Betroffenheit und ein Bewußtsein von der Bedeutung des Nationalsozialismus kann nicht mehr a priori vorausgesetzt werden. Von Bedeutung ist weiterhin, daß bei diesem Gegenstand auf Grund der technischen Entwicklung neben schriftlichen Dokumenten und Darstellungen erstmalig in größerer Zahl Ton- und Filmdokumente zur Verfügung stehen.

Der Geschichtsunterricht steht somit bei diesem Gegenstand in einem besonders schwierigen und komplizierten Bedingungsgefüge, dem er gerecht werden muß, ohne sich in eine allzu große Abhängigkeit von jeweils wechselnden Schwerpunkten und Perspektiven der fachwissenschaftlichen Forschung und von politisch-gesellschaftli-

cher Aktualität zu bringen. Das bedeutet selbstverständlich nicht, daß neue Erkenntnisse der Fachwissenschaft ignoriert werden könnten bzw. Perspektiven einer aktuellen wissenschaftlichen oder politischen Diskussion nicht aufgegriffen werden sollten. Keine Lösung dieser schwierigen Problematik eines sachgerechten didaktischen Zugriffs kann die Beschränkung auf eine lediglich deskriptive Darstellung des Nationalsozialismus sein, auch wenn die in den Vorgaben zum Fachinhalt genannten inhaltlichen Aspekte im Hinblick auf ihre Bedeutung für ein angemessenes Verständnis des Nationalsozialismus und seiner bis in die Gegenwart reichenden Wirkung unverzichtbar erscheinen. Der Aufbau einer differenzierten Struktur historischen Urteilens und Bewertens hat hier besondere Bedeutung. Dazu bietet sich die Beschäftigung mit den Handlungsspielräumen der Menschen in der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft besonders an. Ohnmacht und begrenzte Handlungsmöglichkeiten können hier ebenso deutlich werden wie Chancen und Verantwortung einzelner Menschen und insbesondere der politischen Eliten. Abseits von pauschalen Verurteilungen früherer Generationen und einer abstrakten moralisierenden Betrachtung ohne Berücksichtigung der damaligen Handlungsbedingungen kann so die Chance zur Identifikation mit politischen Orientierungen und Verhaltensweisen ermöglicht werden, die für ein demokratisches Gemeinwesen unverzichtbar sind (Orientierung an humanen und demokratischen Werten, Urteilsfähigkeit, Bereitschaft zum politischen Engagement u. a.). Das bedeutet neben der ungeschminkten Darstellung von Verführbarkeit, Anpassung und Mittäterschaft die Würdigung der unterschiedlichen Widerstandsformen einschließlich der Arbeit der Emigrantinnen und Emigranten im Exil.

Die Bedeutung der nationalsozialistischen Vergangenheit für politisches Handeln in der Gegenwart darf jedoch nicht nur auf der Ebene des politischen Verhaltens des einzelnen Menschen thematisiert werden. Die Hypothek, die die Erfahrung insbesondere der deutschen Kriegsführung im 2. Weltkrieg und des organisierten Massenmordes an den europäischen Juden und anderen Opfern des Nationalsozialismus (z. B. Sinti und Roma, polnischen und russischen Kriegsgefangenen, Behinderten) für die deutsche Politik der Gegenwart bildet, muß ins Blickfeld kommen.

Der Geschichtsunterricht der Jahrgangsstufe 10 kann die fachwissenschaftliche und politische Auseinandersetzung um die zutreffende Einordnung, Deutung und Wertung des Nationalsozialismus nicht in der dort vorfindbaren Komplexität aufnehmen. Dennoch erscheint die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen und Wertungen für die Zeit des Nationalsozialismus unverzichtbar. In besonderer Weise bietet sich dafür die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Deutungen von Jahres- und Gedenktagen wie dem 8. Mai 1945 an, ebenso die Auseinandersetzung mit den Bewertungen von Besetzung, Flucht und Vertreibung als Erfahrungen, die sich für die Deutschen mit dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft verbanden. Exemplarisch sei hier auf die entsprechenden Aussagen Richard von Weizsäckers in seiner Rede vom 8. Mai 1985 verwiesen. Auf diese Weise kann den Schülerinnen und Schülern deutlich werden, wie sich historische Identität aus der Verbindung der Rezeption historischer Fakten mit herangetragenen Deutungen und Wertungen konstituiert. Es kann weiter deutlich werden, daß eine aktive „Bewältigung der Vergangenheit“ letztlich zu einer politischen Praxis führen muß, die die Bewahrung und Weiterentwicklung einer demokratischen und rechtsstaatlichen Ordnung als ständige Aufgabe sieht.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.2:

Nationalsozialismus – Hypothek und Verpflichtung der deutschen Politik

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Aufbau und Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Sicherung der formellen Herrschaft – politische Gleichschaltung und gesellschaftliche Einebnung – die Herstellung von Massenloyalität zum Führer Adolf Hitler 	<p>Der Weg in die Diktatur – eine unaufhaltsame Entwicklung?</p> <ul style="list-style-type: none"> – Legalitätsanspruch und Gewalt – Selbstaufgabe und Widerspruch der Demokraten – „Volksgemeinschaft“ und Führerkult – Propaganda, Manipulation und ihre Grenzen 	<p>totalitäre Diktatur</p> <p>Ermächtigungsgesetz</p> <p>„Gleichschaltung“ „Volksgemeinschaft“ Propaganda</p>
<p>Weitanschauung und Ziele des Nationalsozialismus</p>	<p>Vorbereitende Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid durch eine inhumane Ideologie</p>	<p>Nationalsozialismus</p> <p>Faschismus</p> <p>Sozialdarwinismus</p> <p>Rassenlehre</p> <p>Führerprinzip</p> <p>Lebensraumideologie</p>
<p>Kriegsvorbereitung und Kriegsführung</p> <ul style="list-style-type: none"> – nationalsozialistische Erziehung – Organisation der Kriegswirtschaft – die Zerstörung Europas – Leben im totalen Krieg 	<p>Vorbereitung und Erfahrung des Krieges: Krieg als Normalität</p> <ul style="list-style-type: none"> – Führung und Verführung – Bedürfnisse junger Menschen und ihr Mißbrauch – Wirtschaftslenkung zwischen militärischen und zivilen Bedürfnissen – „Kriegseinsatz“ der Frauen und nationalsozialistischer Mutterkult – Mißachtung der Lebensrechte besiegter Völker durch ein „Herrenvolk“ – Umgang mit Tod, Leid und Zerstörung 	<p>Hitlerjugend</p> <p>„Heimatfront“ „Fremdarbeiter“</p> <p>„Herrenvolk“</p> <p>„totaler Krieg“</p>
<p>Der Mord an den europäischen Juden</p> <ul style="list-style-type: none"> – der „bürgerliche Tod“ der Juden – die organisierte Massenvernichtung 	<p>Täter und Opfer – Programm und Realität der Enthumanisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Rassenwahn, Ausgrenzung und bürgerliche Ordnung – industrielle Rationalität und Massenmord 	<p>Rassismus</p> <p>Pogrom</p> <p>Genozid</p>
<p>Menschen unter der NS-Diktatur: Mittäterschaft, Anpassung, Exil, Widerstand</p>	<p>Verantwortliches Verhalten gegenüber Diktatur und Unrecht: die Frage nach der politischen Moral</p>	<p>Emigration/Exil</p> <p>Widerstand</p> <p>Kollektivschuld</p> <p>Bewältigung der Vergangenheit</p>
<p>Das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> – totale Niederlage, bedingungslose Kapitulation, Besetzung – Flucht und Vertreibung 	<p>Erfahrung und Verarbeitung des Zusammenbruchs</p> <ul style="list-style-type: none"> – der 8. Mai 1945: Niederlage, Tag der Befreiung, „Stunde Null“ – Leid und Verständigungsgebot 	<p>bedingungslose Kapitulation</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorstehende Beispiel knüpft an den Fachinhalt 10.1 „Demokratie und kommunistische Diktatur“ an. Während dort der Aufstieg des Nationalsozialismus in der Weimarer Republik Gegenstand der Betrachtung war, geht es jetzt zunächst um den Aufbau und die Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur in den ersten Jahren nach der Machtergreifung. Den Schülerinnen und Schülern soll auf der Ebene des politischen Systems der umfassende Angriff einer totalitären Diktatur auf eine parlamentarische Demokratie und eine pluralistische politische Struktur verdeutlicht werden. Damit werden Erfahrungen thematisiert, ohne die die Entscheidung der westdeutschen Nachkriegsdemokratie für eine „wehrhafte Demokratie“ nicht verständlich werden. Neben der politischen Gleichschaltung soll auch die gesellschaftliche Einebnung ins Blickfeld kommen, ohne die die tiefgreifende Wirkung des Nationalsozialismus in der deutschen Bevölkerung nicht verständlich gemacht werden kann. 2

An diesen diachron angelegten Einstieg schließt eine synchron angelegte Betrachtung der nationalsozialistischen Herrschaft mit verschiedenen Schwerpunkten an. Die zusammenfassende Betrachtung von Weltanschauung und Zielen des Nationalsozialismus soll neben dem Verständnis der vorbereitenden Legitimation von Diktatur, Krieg und Genozid auch der Identifikation von typischen Denkstrukturen dienen, wie sie auch in rechtsradikalen Konzepten der Gegenwart wiederkehren (nationalistische Überheblichkeit, rassistische Diskriminierung, Intoleranz gegenüber Minderheiten u. a.). Die beiden folgenden Komplexe thematisieren die beiden zentralen traumatischen Erfahrungen der Welt mit dem nationalsozialistischen Deutschland: die deutsche Kriegsführung und der Mord an den europäischen Juden. Dabei wird zunächst die Kriegsvorbereitung im Inneren und ihre Wirkung thematisiert und dann die bedenkenlose Zerstörung Europas. Für die Darstellung des Krieges und des Mordes an den europäischen Juden gilt, daß eine abstrakte, statistische Zahlen präsentierende Darstellung zu kurz greift. Soweit Zeitzeugen als unmittelbare Gesprächspartnerinnen und -partner nicht mehr verfügbar sind, sind Film- und Tondokumente besonders geeignet, die Erfahrung von Zerstörung, Tod und Leid zu verdeutlichen. Weiter bietet sich hier der Rückgriff auf alltagsgeschichtliche Zeugnisse wie Feldpostbriefe und regionale Quellen wie örtliche Tageszeitungen an. Auch die Möglichkeit von „historischen Ortserkundungen“ durch die Besuche von Mahn- und Gedenkstätten sollte genutzt werden.

Leitende Fragestellung für den Komplex „Menschen unter der NS-Diktatur“ ist die Frage nach den Handlungsspielräumen der Menschen unter einer Gewaltherrschaft. Neben der Darstellung des Spektrums unterschiedlicher Reaktionsweisen geht es hier zentral um die Frage verantwortlichen Verhaltens gegenüber Unrecht und Diktatur (vgl. Didaktische Perspektiven). Dabei soll diese Frage nicht nur für die damalige Zeit behandelt werden, sondern im Sinne allgemeiner Zielsetzung politischer Bildung auch als Problem verantwortlichen Handelns in der Gegenwart begriffen werden. Das grundlegende Problem der „Bewältigung“ von Vergangenheit durch einzelne, aber auch durch ein ganzes Volk, und die Beteiligung der später Geborenen an kollektiver Verantwortung sollten hier zur Sprache kommen.

Beim letzten Komplex geht es neben der Kenntnis unmittelbarer Folgewirkungen des Nationalsozialismus und seines Zusammenbruchs zentral um die Auseinanderset-

zung mit unterschiedlichen Deutungs- und Wertungsmustern (siehe dazu die Ausführungen bei den Didaktischen Perspektiven).

Bei verschiedenen Komplexen (nationalsozialistische Ideologie, aber auch insbesondere bei der Auseinandersetzung mit den Verhaltensmöglichkeiten gegenüber einer Diktatur und den Konsequenzen für das politische Handeln in der Gegenwart) ist der Zusammenhang mit dem Politikunterricht und die Notwendigkeit einer Abstimmung offensichtlich.

Fachinhalt 10.3: Der Ost-West-Konflikt

Vorgaben zum Fachinhalt

- Einführung in die Grundstrukturen der amerikanischen Politik im 20. Jahrhundert
- Erarbeitung der Blockbildung als Folge der sowjetisch-amerikanischen Systemkonkurrenz
- Erarbeitung der deutschen Teilung im Rahmen der Blockbildung
- Erarbeitung der Einbindung der beiden deutschen Staaten in zwei konträre Blocksysteme
- Erarbeitung der deutschen Vereinigung vor dem Hintergrund der Auflösung des Ostblocks
- Einführung in die gegenwartsgenetische Untersuchungsmethode
- Grundbegriffe: *Blockbildung, Einigungsvertrag, Friedensvertrag, Kalter Krieg, Koexistenz, NATO, nukleares Gleichgewicht, Status quo, Vereinte Nationen, Warschauer Pakt, Westintegration*

Didaktische Perspektiven

Mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus im ehemaligen Ostblock hat der Ost-West-Gegensatz, der vier Jahrzehnte lang die Weltgeschichte bestimmte, seine Virulenz verloren. Die heutige Schülergeneration wächst so in einer Zeit auf, die nicht mehr durch die Ordnung von Jalta und Potsdam, sondern durch die deutsche Vereinigung und das Entstehen neuer Staaten in Ost- und Südosteuropa geprägt ist. Mit Vehemenz haben die Entwicklungen seit 1989 die weitverbreiteten Erwartungen fortdauernder Kontinuität zerstört und den Wandel als fundamentale historische Kategorie erneut ins Bewußtsein gehoben. So leitet sich aus dem Ende des bisherigen Ost-West-Konflikts für den zukünftigen Geschichtsunterricht die Chance und die Notwendigkeit ab, die Dialektik von Beharrung und Bewegung als Grundbestimmung der Geschichte deutlich zu machen. Dabei wird eine Aufarbeitung der Veränderungsprozesse in Osteuropa ergeben, daß historischer Wandel nicht idealtypisch auf die Erscheinungsformen der bewußten Revolution bzw. der allmählichen und nicht planmäßig gesteuerten Veränderung reduziert werden kann, sondern daß hier ein komplexes Zusammenspiel von langfristigen Wirkfaktoren, intentionalem Handeln und unbeabsichtigten Wirkungen vorliegt.

Ermöglichte die Behandlung des Ost-West-Konflikts im Geschichtsunterricht lange Zeit die Erhellung der Genese der jeweiligen Gegenwart bzw. die Markierung der eigenen Zeit im Zusammenhang eines Kontinuums, das sich von der Vergangenheit

der Jahre 1946/47 geradewegs in die Zukunft zu erstrecken schien, steht der Geschichtsunterricht statt dessen heute vor der Aufgabe, Fernwirkungen und Erblasten des Kalten Krieges zu identifizieren und aufzuarbeiten. So ist unter Anknüpfung an Eigenbeobachtungen und -erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln, daß auch nach dem Ende der Konfrontation auf beiden Seiten Strukturen und Mentalitäten fortbestehen, die eine Lösung dringender Gegenwarts- und Zukunftsprobleme erschweren. Dies gilt für das Zusammenwachsen der Deutschen, das mit der Schaffung der staatlichen Einheit allein keineswegs gewährleistet ist, wie für eine wirkliche europäische Integration unter Einschluß der Völker Osteuropas. Auch die in Ost- und Südosteuropa zu beobachtende Virulenz nationalistischer und antisemitischer Strömungen, deren Wurzeln bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen, stellt nicht zuletzt eine Hinterlassenschaft des Kalten Krieges dar, verhinderte doch die Fixierung auf die ideologische Konfrontation mit dem „Klassenfeind“ im Westen jahrzehntelang rationale Problemlösungen zugunsten bloßer Repression, Verdrängung oder Verleugnung.

Für die Schülerinnen und Schüler gewinnt die ihnen bereits bekannte historische Kategorie des Konflikts in der unterrichtlichen Begegnung mit der Ost-West-Konfrontation nach dem 2. Weltkrieg eine völlig neue Dimension. Statt zeitlich und räumlich begrenzter zwischenstaatlicher Auseinandersetzungen um Macht, Prestige, Einflußzonen oder wirtschaftliche Einflußfelder stoßen sie auf den Antagonismus zweier gigantischer politisch-militärischer Blocksysteme, deren Führungsmächte gegensätzliche universale Prinzipien vertreten und weltweit durchzusetzen versuchen. Der Utopie von der einen sozialistischen Welt mit dem Aufruf zur Weltrevolution im Osten steht das Bekenntnis zu Selbstbestimmung und unteilbaren Menschenrechten im Westen gegenüber. So erfahren die Lernenden den Ost-West-Konflikt als eine im Schatten der Atombombe ausgetragene grundsätzliche Auseinandersetzung um die Behauptung und Verbreitung des jeweils eigenen Systems, was die Frage nach dem Spielraum für einen dauerhaften Ausgleich bzw. einen wirklichen Frieden zwischen beiden Seiten provoziert (Friedenserziehung im Unterricht, RdErl. d. Kultusministeriums vom 01. 03.1985, BASS 15 – 02 Nr. 9.9). Aus dem prinzipiell-antagonistischen Charakter des Ost-West-Konflikts und seiner tendenziellen Grenzenlosigkeit erklärt sich seine überragende historische Prägekraft. Diese erkunden die Schülerinnen und Schüler in der deutschen wie in der europäischen Geschichte nach 1945. Ausgehend von der bipolaren Konfrontation nach 1946/47 und ihrem Anpassungs- und Formierungsdruck untersuchen sie die doppelte Staatsgründung auf deutschem Boden, den Zusammenschluß Westeuropas und die „Volksdemokratisierung“ der osteuropäischen Staaten.

Die Herausbildung ideologisch verfeindeter Blöcke ist eng verbunden mit der Verbreitung von Feindbildern und der Förderung eines Freund-Feind-Denkens, das nicht zuletzt zur Sicherung der Blockdisziplin dient. Bezogen auf die Behandlung des Fachinhalts im Geschichtsunterricht bedeutet dies, daß sich hier die Notwendigkeit einer Bewußtmachung eigener Präformierungen und Vorurteile in besonderer Weise eröffnet (Friedenserziehung im Unterricht, s. o.). Natürlich soll nicht einer unhistorischen Scheinobjektivität das Wort geredet werden. Ebenso wenig kann angesichts der Verpflichtung von Schule und Unterricht auf demokratische Grundwerte das Ziel einer Äquidistanz bei der Beurteilung der beiden Seiten im Ost-West-Konflikt angestrebt werden. Um so mehr gilt aber für Lehrende und Lernende die Forderung, sich

Rechenschaft über alle Wirkfaktoren abzulegen, die die Wahrnehmung und Urteilsbildung beeinträchtigen könnten. Gerade die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Ost-West-Konflikts bietet die Chance zur Reflexion standortbedingter Gefährdungen und Grenzen historischer Erkenntnis.

Nachdem sich die Schülerinnen und Schüler mit der durch das Gleichgewicht des Schreckens bewirkten Zementierung des Status quo auseinandergesetzt haben, stellt sich ihnen dann um so nachdrücklicher die Frage nach den Ursachen für den tiefgreifenden Wandlungsprozeß in Osteuropa, der am Ende der 80er Jahre die europäische Nachkriegsordnung sprengt. Bei der Suche nach Antworten sollte ihnen bewußt werden, daß monokausale Erklärungsmuster ebenso verlockend wie irreführend sind. Endogene Faktoren wie die Reformunfähigkeit des sowjetischen Kommunismus in dem von ihm selbst propagierten „Wettkampf der Systeme“ müssen ebenso berücksichtigt werden wie etwa mögliche Auswirkungen der westlichen Entspannungspolitik. Die deutsche Vereinigung signalisiert dann für die Schülerinnen und Schüler das Ende des Ost-West-Konflikts, so wie die Spaltung Deutschlands nach 1945 den Beginn des Kalten Krieges markierte. Der staatliche Neuanfang mit Zustimmung der ehemaligen Siegermächte sollte von den Lernenden als historische Chance und als Auftrag verstanden werden, obsoletes nationalstaatliches Denken zu überwinden und das Zusammenwachsen der Deutschen wie der Europäerinnen und Europäer in Ost und West zu verwirklichen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.3:

Antagonistische Systemkonkurrenz im Schatten der Atombombe und ihre Auswirkungen auf Deutschland und Europa

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Das Selbstverständnis der amerikanischen Demokratie im 20. Jahrhundert</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kursbestimmung in der Ära Roosevelt - Die Entstehung der Konfrontation zwischen den Hauptsiegermächten des 2. Weltkriegs - Die Eindämmungspolitik als Reaktion der USA auf die Sowjetisierung in Europa und Asien 	<p>Selbstisolierung der „Neuen Welt“ und Universalismus der Menschenrechte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wirtschaftskrise und Ansturm der neuen Diktatoren als Herausforderung der amerikanischen Demokratie - „One World“ als Illusion oder verpaßte Chance? - „Dollarimperialismus“ oder Verteidigung des Selbstbestimmungsrechts? 	<p>unveräußerliche Rechte Selbstregierung Herrschaft des Rechts offene Gesellschaft Reform New Deal</p> <p>Vereinte Nationen</p> <p>Sowjetisierung Containment Marshall-Plan</p>
<p>Die Auswirkungen von Konfrontation und Blockbildung auf Deutschland: Der Verlust der Einheit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teilung und doppelte Staatsgründung - Die europäische und atlantische Einbindung der Bundesrepublik - die Rolle der DDR im Ostblock 	<p>Blockbildung und Einheitsstreben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ostorientierung, Blockfreiheit oder Westintegration? - Integration und Kontrolle - „Antiimperialistisches Bollwerk“ oder Verhandlungsobjekt? 	<p>Blockbildung</p> <p>Westintegration NATO Warschauer Pakt</p>
<p>Erstarrung und Wandel in der Konfrontation der Blöcke</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Einfrieren der Machtsphären in Europa - Reformversuche in der Sowjetunion und die Auflösung des Ostblocks 	<p>Ost-West-Konfrontation und atomares Patt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kriegsvermeidung und Liberalisierungschancen im Ostblock - Der „Wettbewerb der Systeme“ als Weg in den Kollaps des Kommunismus 	<p>nukleares Gleichgewicht Kalter Krieg Status quo Koexistenz Entspannung geschlossene Gesellschaft</p>
<p>Die Überwindung der deutschen Teilung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die friedliche Revolution in der DDR - Die staatliche Vereinigung - Das Zusammenwachsen der Deutschen - Der Bau des „europäischen Hauses“: Deutschland in Europa 	<p>Deutschland und Europa: Eine historische Chance für ein neues Konzept von Nationalität</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Zusammenwirken endogener und exogener Wirkkräfte: Die Demokratiebewegung und das Beispiel Osteuropas - Reformierbarkeit der DDR und nationale Dynamik - Kosten und Lernchancen des Vereinigungsprozesses - Geschichtliche Erblasten und Handlungsaufträge für die Zukunft 	<p>Wirtschafts-, Währungs- und Sozialunion Friedensvertrag Einigungsvertrag</p>

Kommentar zum Beispiel

Der Inhaltsbereich, der in der vorliegenden Entfaltung erschlossen wird, reicht in seiner zeitlichen Dimension bis an die Schwelle zur Gegenwart und Zukunft. Zur Erhellung der Entstehung und Ausformung des Ost-West-Konflikts bis in die 50er Jahre hinein dient zunächst ein eher kleinschrittiger genetisch-chronologischer Zugriff, weil die entscheidenden Weichenstellungen der Nachkriegszeit in ihrem Ursachen- und Wirkungsgefüge nur so hinreichend zu erklären sind. Für die Erarbeitung typischer Konfliktlagen der bipolaren Konfrontation in der Folgezeit bieten sich Falluntersuchungen an. Eine Rekonstruktion der Abfolge einzelner Spannungs- und Entspannungsphasen verbietet sich u. a. aus zeitökonomischen Gründen und würde den Lernenden überdies den Blick auf die Grundkonstellation eher verstellen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Ost-West-Konflikt kommt der politikgeschichtlichen Dimension historischer Erfahrung eine Schlüsselposition zu. Erstens wird hier noch stärker als in anderen Beispielen ein besonders breites Spektrum des Politischen sichtbar gemacht, das von der Funktionsweise politischer Systeme mit besonderer Betonung des Entscheidungshandelns über Formen supranationaler Kooperation bis hin zu nuklearen Vernichtungsstrategien reicht. Darüber hinaus fungiert die politikgeschichtliche Betrachtungsweise auch als Vermittlungs- und Selektionsinstanz für die Einbeziehung der wirtschafts-, sozial- und besonders der ideen- und mentalitätsgeschichtlichen Perspektive.

Im Mittelpunkt der ersten Teileinheit steht die amerikanische Demokratie mit ihrem politischen Selbstverständnis als Ursprung und Vorkämpferin der Menschenrechte (Behandlung der Menschenrechte im Unterricht, RdErl. d. Kultusministeriums vom 24. 10.1978, BASS 15 – 02 Nr. 9.5). Nach der Behandlung von leninistisch-stalinistischer Herrschaft im Rahmen des Fachinhalts 10.1 'Demokratie und Totalitarismus' wird hier also der zweite Hauptakteur im bevorstehenden Ost-West-Konflikt vorgestellt. Ausgangspunkt ist die Zeit des New Deal, also einer erfolgreichen Reformpolitik und Krisenbewältigung im Inneren, die einen starken Impetus gab, den neuen Diktatoren in Europa und Asien unter Berufung auf das eigene Modell einer leistungsfähigen und wehrhaften Demokratie entgegenzutreten. Damit begann ein Prozeß der Überwindung der isolationistischen Tradition, der sich mit der Teilnahme am 2. Weltkrieg fortsetzte und nach 1945 ein erneutes Disengagement nicht mehr zuließ.

Während 1918/19 die Konkurrenz zwischen Wilson und Lenin um die politische Gestaltung der Zukunft nur Vorspiel geblieben war, kam es nach 1945 zu einem massiven und dauerhaften Konflikt zwischen der Sowjetunion und den USA um die Durchsetzung der eigenen universalen Ordnungsvorstellungen. Die Entstehung und Entwicklung dieser Konfrontation wird von den Schülerinnen und Schülern in einer zweiten Teileinheit nachvollzogen, wobei es unerlässlich ist, für beide Hauptakteure eine möglichst differenzierte Bestimmung der jeweils eigenen Motive und Absichten sowie der Wahrnehmung der gegnerischen Position vorzunehmen. Nur unter solchen Voraussetzungen läßt sich der nach 1945 einsetzende Interaktionsprozeß erfassen, in den dann sehr schnell auch das besiegte Deutschland einbezogen wurde.

In der vorliegenden Entfaltung verlagert sich an dieser Stelle die Perspektive von den Subjekten zu den Objekten der bipolaren Auseinandersetzung. Dadurch werden die Spaltung Deutschlands, die Entstehung von zwei Teilstaaten und deren Einbindung in die gegnerischen Blocksysteme ins Blickfeld der Lernenden gehoben. Für die drei

Westzonen bzw. für die junge Bundesrepublik bedeutete dies auch die Einbeziehung in den Prozeß der westeuropäischen Integration, wobei neben dem Eindämmungseffekt gegenüber der sowjetischen Expansion in Europa das zweite Ziel einer positiven Kontrolle des westdeutschen Potentials nicht übersehen werden darf. Mit der deutschen Teilung sowie der „Volksdemokratisierung“ der von sowjetischen Truppen besetzten ost- und südosteuropäischen Staaten waren die Blockgrenzen in Europa markiert. Eine Veränderung des Status quo wurde zwar von beiden Konfliktparteien immer wieder propagiert, tatsächlich erzwang das atomare Patt aber lange vor der Formulierung der Breschnew-Doktrin die Respektierung der beiderseitigen Herrschaftssphären. Zur Veranschaulichung dieser Verfestigung des Status quo in Europa könnten die Schülerinnen und Schüler dem Schicksal von Protest-, Liberalisierungs- und Aufstandsbewegungen im Ostblock nachgehen. Als besonders aussagekräftige Einzelfälle bieten sich der 17. Juni 1953, der ungarische Aufstand von 1956 oder der Prager Frühling von 1968 zur Untersuchung an.

Der nächste Schritt der vorliegenden Entfaltung konfrontiert die Lernenden mit der Frage nach den Ursachen für den Zusammenbruch des sowjetischen Machtbereichs. Obwohl hier nur vorläufige Antworten möglich sind, sollte dabei neben endogenen Destabilisationsfaktoren auch die Rolle der Entspannungspolitik reflektiert werden. Darüber hinaus drängt sich zum Abschluß der Behandlung des Ost-West-Konflikts eine resümierende Diskussion der Problemlösungsfähigkeit offener und geschlossener Systeme auf, in die viele Einzelbeobachtungen der Schülerinnen und Schüler aus vorausgegangenen Stunden einfließen könnten. Wenn abschließend das Fazit gezogen wird, daß am Ende des 20. Jahrhunderts auch die zweite totalitäre Herausforderung der Demokratie gescheitert ist, sollte das für die Lernenden Anlaß sein, der Zukunft mit Hoffnung zu begegnen. Gleichzeitig müßte ihnen jedoch die zurückliegende Unterrichtsreihe auch ein Bewußtsein für die Erblasten der Vergangenheit vermittelt haben, die humane und rationale Problemlösungen jetzt und zukünftig erschweren. So erfordern die traumatischen Erfahrungen der Deutschen mit NS-Herrschaft, Krieg und Kriegsfolgen auch weiterhin eine „konstruktive Verarbeitung der jüngeren deutschen Vergangenheit“. Im Interesse einer „angemessenen Form von Vergangenheitsbewältigung“ stellt sich den Lehrenden die Aufgabe, zur Überwindung „nationaler Egozentrik“ beizutragen und „Sensibilität gegen jede Art von Unterdrückung, Ausgrenzung und Intoleranz“ sowie Kadavergehorsam und Mitläufertum aufzubauen. Insofern macht die Behandlung der mit dem Ende des Ost-West-Konflikts möglich gewordenen deutschen Vereinigung auch eine kritische Auseinandersetzung mit der tradierten Nationalstaatsidee notwendig. Es gilt die Einsicht zu vermitteln, daß die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft ein neues Konzept von Nationalität erfordert, um einen Rückfall in nationalistische Exklusivität und Aggressivität zu verhindern. Die Lernenden sollen erkennen, daß die deutsche Vereinigung und die europäische Integration zusammengehören.

Fachinhalt 10.4: Friedenssicherung

Vorgaben zum Fachinhalt

- Vergleich unterschiedlicher Grundeinstellungen zu Gewalt und Krieg im Längsschnittverfahren

- Erarbeitung von Bewußtseinsveränderungen durch die Erfahrung des modernen Krieges
- Erarbeitung von Aufgaben zukünftiger Friedenssicherung
- Auseinandersetzung mit Geschichte als Erfahrungsraum für politisches Lernen
- Bewußtmachung von Problemen historischen Urteilens und Wertens
- Grundbegriffe: *Abrüstung, Abschreckung, Appeasement, „gerechter Krieg“, kollektive Friedenssicherung, Pazifismus, totaler Krieg*

Didaktische Perspektiven

Der letzte obligatorische Fachinhalt in der Jahrgangsstufe 10 greift mit dem Inhalt „Friedenssicherung“ einen für die Geschichte und Zukunft der Menschheit in besonderer Weise bedeutsamen Problembereich auf. „Frieden als Sehnsucht, als Hoffnung, Wunsch, Traum oder Verheißung ist einer der ältesten Inhalte des menschlichen Denkens, ist eine Idee, über die Menschen seit Jahrtausenden nachgedacht und geschrieben haben, ist eine Vision, welche die Menschen immer wieder fasziniert und vielfach auch getröstet hat, ohne die sie möglicherweise gar nicht leben könnten.“ (Erlaß des Kultusministeriums zur Friedenserziehung im Unterricht vom 01. 03.1985, BASS 15 – 02 Nr 9.9).

In Deutschland besteht zudem auf dem Hintergrund der Erfahrung zweier Weltkriege, der totalen Niederlage, der langjährigen Teilung mit der Systemkonfrontation auf deutschem Boden für diese Thematik eine besondere Sensibilität. Davon sind häufig bereits auch die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I erfaßt. Bei vielen von ihnen findet man wie bei anderen Gruppen der Bevölkerung, die sich von dieser Thematik betroffen fühlen, eine Neigung zu gesinnungsethischen Grundsatzentscheidungen, die nicht immer mit nüchternen politischen Analysen verknüpft sind. Gleichzeitig gibt es ein breites Medienangebot, das Verharmlosungen oder sogar Verherrlichungen des Krieges enthält und seine Wirkungen auch schon bei Jugendlichen zeigt.

Dieser sich immer wieder wandelnden und ausdifferenzierenden Bedingungs-lage muß sich auch der Geschichtsunterricht beim Thema Friedenssicherung durch Variation des Zuschnittes des Unterrichtes im Hinblick auf sich verändernde Voreinstellungen und Bewußtseinsstände stellen. Gleichwohl sollte sich der Geschichtsunterricht auf zentrale, in der Geschichte immer wiederkehrende Problemkonstanten konzentrieren. Die ständige Menschheitserfahrung des Krieges wird im Geschichtsunterricht seit der Jahrgangsstufe 6 immer wieder thematisiert (vgl. vor allem die Fachinhalte 6.4, 7.2, 9.1, 9.4, 10.2 und 10.3). Der Fachinhalt 10.4 muß an die bisherigen Lernerfahrungen anschließen und soll gleichzeitig neue zusammenfassende und weiterführende Perspektiven aufzeigen: „Friedenserziehung läßt sich als der Versuch begreifen, die verschiedenen Formen der Gewalt und Friedlosigkeit im internationalen und innergesellschaftlichen Bereich zu erfassen, ihre Ursachen zu analysieren, ihre wechselseitigen Abhängigkeiten zu erkennen sowie zu einem Abbau von Gewalt beizutragen. . . . Die schulische Erziehung soll den Schülerinnen und Schülern helfen, einen erweiterten, differenzierten Friedensbegriff zu erfassen. . . . Die Erziehung soll die Heranwachsenden befähigen, als mündige, demokratische Bürger zu einer aktiven und kritischen Mitgestaltung der Friedenspolitik in der Lage zu sein.“ (o. g. Erlaß zur Friedenserziehung)

Die oben formulierten Vorgaben gehen von den besonderen Chancen des Fachs Geschichte in dem so beschriebenen Problemzusammenhang aus. Sie werden insbesondere darin gesehen, die Menschheitserfahrung des Krieges an zentralen Problempunkten seit der griechischen Antike aufzuarbeiten und dabei die hier besonders bedeutsame Frage, was man aus der Geschichte lernen kann, mit einzubeziehen. Die Frage hat bei diesem Thema für die Zukunft der Menschheit existentielle Bedeutung. Bei der Aufarbeitung der Erfahrung von Krieg, Tod, Leid und Zerstörung und den daraus zu ziehenden ethischen Konsequenzen sowie bei der Entwicklung und der Füllung eines „erweiterten, differenzierten Friedensbegriffes“ müssen neben dem Fach Geschichte andere Fächer wie Politik, Deutsch und Religion ihren Beitrag leisten. Die Funktion des Krieges als eines Mittels gewaltsamer Interessendurchsetzung und das Verhältnis von Krieg und Politik lassen sich besonders gut am historischen Beispiel aufarbeiten. Die Schwierigkeiten einer friedensbewahrenden Politik und die Stärken und Schwächen bestimmter Konzepte zur Friedenssicherung werden bei einer Analyse von Konzepten der Friedenssicherung in diesem Jahrhundert deutlich. Das Verhältnis von Friedensgesinnung und politischer Realität bzw. verantwortlichem Handeln wie auch die Frage nach dem gerechten Krieg gehören zu den immer wiederkehrenden Grundproblemen einer Politik dauerhafter Friedenssicherung. Lernen aus der Geschichte bedeutet neben dem Blick in die Vergangenheit auch die Beschäftigung mit gegenwärtigen und zukünftigen Problemen einer Friedenssicherung. Deshalb sollte diese Zukunftsperspektive am Ende des letzten obligatorischen Fachinhalts im Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I nicht fehlen.

Beispiel zur Entfaltung des Fachinhalts 10.4:

Lernen aus der Geschichte – Kriegserfahrung und Friedenssicherung

Genetische Orientierung	Problemorientierung	Orientierung an Grundbegriffen
<p>Einstellungen zu Gewalt und Krieg</p> <ul style="list-style-type: none"> – der Melierdialog des Thukydides – Legitimierung des Krieges in der römischen Antike – die Idee des Gottesfriedens im Mittelalter – der moderne Pazifismus 	<p>Gewalt und Krieg als legitimes Mittel der Interessendurchsetzung</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Verhältnis von Recht und Gewalt – die Unterscheidung zwischen gerechten und ungerechten Kriegen – Frieden zwischen den Christen und Krieg gegen die „Feinde Gottes“ – ethische Gesinnung und verantwortliches Handeln 	<p>„gerechter Krieg“ (bellum iustum)</p> <p>Gottesfrieden</p> <p>Pazifismus</p>
<p>Die Erfahrung des modernen Krieges</p> <ul style="list-style-type: none"> – vom Kabinetts- zum Volkskrieg – Florence Nightingale/Henri Dunant – die Weltkriege – Entkolonialisierungskriege 	<p>Kriegserleben und Bewußtseinsveränderung</p> <ul style="list-style-type: none"> – allgemeine Mobilisierung und Anspruch auf Mitbestimmung – das Ringen um die Humanisierung des Krieges – die Verarbeitung des Massensterbens – der Preis von Unabhängigkeit und Freiheit 	<p>Genfer Konvention</p> <p>totaler Krieg</p>
<p>Kriegsvermeidung und Friedenssicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Pariser Vorortverträge – Appeasement – Abschreckung durch Wett-rüsten 	<p>Der Wille zum Frieden und politische Realitäten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ausgleichsfrieden und „Gewaltfrieden“ – Verantwortbarkeit des Nachgebens gegenüber Aggressoren – Gleichgewicht des Schreckens als Garant des Friedens? 	<p>Appeasement</p> <p>Abschreckung Abrüstung</p>
<p>Probleme und Perspektiven der Friedenssicherung am Ende des 20. Jahrhunderts</p> <ul style="list-style-type: none"> – das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde aus nationalen und religiösen Motiven – neue globale Dimensionen aller Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut – Friedlosigkeit im innergesellschaftlichen Bereich – kollektive Friedenssicherung – die Aufgabe einer Weltinnenpolitik zur Friedenssicherung 	<p>Lernen aus historischer Erfahrung: globale Friedenssicherung als Aufgabe der Politik</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kontrolle nationaler und religiöser Dynamik als Aufgabe – nichtmilitärische Friedenssicherung als Aufgabe – Wechselwirkungen von innergesellschaftlichen und internationalen Konflikten – Wirksamkeit und Grenzen der Friedenssicherung durch supranationale Organisationen – Schwierigkeiten einer globalen Friedenssicherung 	<p>„positiver“ Frieden</p> <p>kollektive Friedenssicherung KSZE Weltinnenpolitik</p>

Kommentar zum Beispiel

Das vorliegende Beispiel kombiniert einen Längsschnitt, der in der Antike einsetzt und bis zur Gegenwart reicht, mit einer Behandlung von typischen Problemkomplexen der Friedenssicherung. Einleitend sollen in Anknüpfung an die Behandlung von gewaltsamen Auseinandersetzungen, Kriegen und Friedensbedrohungen in vorhergehenden Unterrichtseinheiten grundlegende Einstellungen zu Gewalt und Krieg in ihrem Problemgehalt analysiert werden. Allgemeine zeitübergreifende Problemstellungen wie die Frage nach der Legitimierung des Krieges und dem Verhältnis von Recht und Gewalt gehören mit in diesen Zusammenhang. Die Erfahrung des modernen Krieges war bereits obligatorischer Bestandteil der Unterrichtseinheit zum Nationalsozialismus (Fachinhalt 10.2). In diesem Beispiel soll daran angeknüpft werden, um zentral die durch das Kriegserleben ausgelösten Bewußtseinsveränderungen zu thematisieren. Die Thematisierung von Entkolonialisierungskriegen verlangt die Wiederaufnahme der Frage nach dem gerechten Krieg und die Reflexion des Preises von Unabhängigkeit und Freiheit sowie der Durchsetzung von Menschenrechten. Der folgende Inhaltskomplex thematisiert typische Problemkonstellationen von Kriegsvermeidung und Friedenssicherung. Aus der Zeit nach dem 2. Weltkrieg ist hierbei die Behandlung der vollkommen neuen Situation, die sich mit der im nuklearen Zeitalter waffentechnisch gegebenen Möglichkeit der Selbstvernichtung der Menschheit ergibt, unverzichtbar. Hier sollte wieder bewußt an die vorhergehende Unterrichtseinheit zum Ost-West-Konflikt angeknüpft werden.

Die Sprünge in der Chronologie, wie sie für den Längsschnitt kennzeichnend sind, erfordern jeweils das Bewußtmachen des jeweiligen Zeitkontextes.

Am Ende des vorgestellten Beispiels stehen aus den in den „Didaktischen Perspektiven“ dargelegten Gründen aktuelle Problemkonstellationen der Gegenwart und erwartbaren Zukunft. Allgemeine Entwicklungstendenzen im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wie das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde sowie die wachsende Bedeutung von nichtmilitärischen Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut, aber eventuell auch der zunehmenden Umweltbelastung, können den Blick auf die Notwendigkeit eines „erweiterten, differenzierten Friedensbegriffes“ (Erlaß zur Friedenserziehung) eröffnen. Für die Gestaltungsaufgabe Friedenspolitik werden damit neue, die Perspektive erweiternde Dimensionen deutlich.

Für diese Unterrichtseinheit gilt in besonderer Weise die Notwendigkeit der Abstimmung mit dem vorhergehenden Erdkunde- und dem parallel laufenden Politikunterricht. Der Blick auf „Weltprobleme“ ist durch den Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 9 gut vorbereitet. Daran sollte bewußt angeknüpft werden. Im Politikunterricht kann die Friedensthematik ebenfalls z. B. mit aktuellen Konfliktanalysen aufgegriffen werden.

3 Grundsätze der Unterrichtsgestaltung

3.0 Herleitung der Grundsätze

Der Geschichtsunterricht ist – wie der Unterricht jeden anderen Faches in der Sekundarstufe I des Gymnasiums – den Grundsätzen der Wissenschafts- und der Schülerorientierung verpflichtet. Daraus ergeben sich für Planung, Gestaltung und Durchführung des Unterrichts bestimmte konkrete Voraussetzungen. Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des fachlichen Lernens die wissenschaftliche Stimmigkeit der Unterrichtsergebnisse bewußt erkennen, in den Gebrauch grundlegender fachhistorischer Methoden eingeübt werden und wissenschaftspropädeutische Qualifikationen gewinnen. Zum anderen soll der Erwerb von Wissen, Einsichten und Methoden den Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, Wurzeln ihrer eigenen Existenz in der Vergangenheit zu entdecken, Gegenwart zu verstehen und zukünftige Wirklichkeit zu gestalten.

Die genannten Prinzipien sind nicht als praxisuntaugliche Abstrakta, sondern als konkrete didaktische Handlungsanweisungen zu verstehen. So entspräche beispielsweise der Schülerorientierung als einem der beiden obersten Lernprinzipien auf einer mittleren fachdidaktischen Ebene die Leistung des Unterrichts, konkrete Fragen und Probleme der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und darauf Antworten zu geben, auf einer unteren Ebene, die Lernaufgaben an ihren Fähigkeiten und Voraussetzungen zu orientieren.

Unterrichtsentention und didaktische Absicht allein garantieren freilich nicht in hinreichendem Maße die effiziente Umsetzung der genannten Prinzipien. Ihre Realisierung hängt nicht minder von pragmatischen und praktischen Aspekten ab, die im folgenden gegliedert sind in *didaktische Grundsätze zur Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts*, *fachmethodische Grundsätze des Geschichtsunterrichts*, *unterrichtsmethodische Grundsätze des Geschichtsunterrichts*, *Grundsätze des sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht* und schließlich *Grundsätze des fächerübergreifenden Arbeitens*. Sinn und Zweck der Ausführungen ist es, die Geschichtslehrerinnen und -lehrer mit Handreichungen zu versehen und sie bei der pragmatischen Umsetzung der genannten verbindlichen Prinzipien im Geschichtsunterricht zu unterstützen.

3.1 Didaktische Grundsätze zur Planung und Durchführung des Geschichtsunterrichts

Der **Schülerorientierung** als didaktischem Prinzip werden im folgenden die Gesichtspunkte *Lebensbezug*, *Betroffenheit* und *Bedeutsamkeit*, *Gegenwartsbezug*, *Mitgestaltung*, *entdeckendes Lernen* und *Handlungsorientierung* zugeordnet.

Ein unterrichtlicher **Lebensbezug** besteht dann, wenn an grundsätzliche Lebenserfahrungen, Deutungsmuster, Vorkenntnisse oder an bewegende Fragen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird und der Unterricht Hilfen zur Orientierung in und zur Gestaltung von Lebenswirklichkeit anbietet. Dabei sind alters- und geschlechtsspezifische Lernleistungen ebenso wie alters- und geschlechtsspezifische Verhaltensmuster und kreative und gestalterische Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Ein Geschichtsunterricht, der sich vornehmlich fachinhärenten

Problemen und Strukturen widmet, wird die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verfehlen.

Eng verflochten mit dem Lebensbezug ist die **Betroffenheit**. Der Begriff ist mehrdeutig: etwas betrifft jemanden, etwas macht betroffen. Im erstgenannten Sinne ist Betroffenheit die Erkenntnis der Prägung durch Geschichte und des eigenen und fremden Eingebundenseins. Sie ist damit eine kognitive Kategorie. In diesem Sinne müssen die Schülerinnen und Schüler einsehen, daß auch ihre Generation von der Geschichte der eigenen Nation betroffen ist, von ihren Traditionen ebenso wie von ihren Traditionsbrüchen, und zwar nicht nur in der Gegenwart, sondern auch in die Zukunft hinein. Darüber hinaus müssen sie erkennen, daß andere von Geschichte und historischen Handlungen betroffen sind und diese damit anders erleben, einschätzen und bewerten.

Betroffen macht hingegen auch der Eindruck affektiver Faktoren wie Leid, Tod, Schuld, Armut oder Ungerechtigkeit, aber auch Menschlichkeit, Opferbereitschaft oder Einsatz für große Ideen. Betroffenheit kann Mitleid, Empathie, Empörung oder Bewunderung erzeugen, läßt staunen und erschrecken. Betroffenheit wird in erster Linie durch menschliche Schicksale erzeugt, nicht durch historische Strukturen in der Makroperspektive. Dabei ist zu beachten, daß sich Jungen und Mädchen nicht gleichmäßig von bestimmten Schicksalen betroffen fühlen und auf sie auf unterschiedliche Weise reagieren. Die starke emotionale Komponente legt den Geschichtslehrerinnen und -lehrern jedenfalls eine besondere Verantwortung auf. Behutsamkeit und Takt sind dabei ebenso notwendig wie die Vermeidung von Panegyrik, Affirmation oder Verdammung.

Bedeutsamkeit besitzen historische Vorgänge und Prozesse von langfristiger Folgewirkung in der Geschichte. Während Betroffenheit durch den Einzelfall entsteht, hebt die Bedeutsamkeit eines einmaligen, besonderen Vorgangs diesen ins Allgemeine. Da jede Zeit ihre eigenen als bedeutsam empfundenen Fragen an die Geschichte stellt, kann sich die Einschätzung dessen, was als marginal oder zentral zu gelten hat, nachhaltig ändern. Dementsprechend verändern sich gesellschaftliche Normen und auch die Vorstellungen davon, worüber der Geschichtsunterricht zu informieren hat. Geschichtslehrerinnen und -lehrer sollten darüber hinaus berücksichtigen, daß ihre Schülerinnen und Schüler über andere Lebenserfahrungen als sie selbst verfügen, so daß ihre eigene Einschätzung von Bedeutsamkeit häufig grundlegend von der der Jüngeren differiert. Ihnen hier die Bedeutsamkeitserfahrungen der Älteren aufzuzwingen, substituiert mithin Schülerorientierung durch nur scheinbar objektive Interessen. Schließlich können auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung dessen, was bedeutsam ist, bestehen. Auch darauf hat der Geschichtsunterricht behutsam und unter Wahrung der Würde aller Beteiligten zu reagieren.

Häufig führen bedeutsame Gegenwartsfragen auf der Suche nach einer Antwort in die Vergangenheit. Der **Gegenwartsbezug** ist freilich nicht mit Präsentismus zu verwechseln, dessen Interesse an der Geschichte ausschließlich von aktuellen Problemstellungen geleitet wird. Der Gegenwartsbezug setzt sich vielmehr die Verknüpfung historischer Ereignisse mit ihren fernsten Folgewirkungen in der aktuellen Gegenwart oder Zukunft zum Ziel. Für einen an Gegenwartsbezügen orientierten Geschichtsunterricht ist die historische Vergangenheit also kein Selbstzweck, ihre

Erkenntnis dient der Bewußtmachung eigener Voraussetzungen, um ein vernunftgeleitetes Handeln in der Gegenwart zu ermöglichen.

Im Geschichtsunterricht sind historisch bedingte unterschiedliche Gegenwartserwartungen von Jungen und Mädchen nicht nur zu beachten, sondern konkret zu thematisieren, um der im Runderlaß des Kultusministeriums vom 11. 07. 1985 (BASS 15 – 01 Nr. 1) genannten Schwierigkeiten von Mädchen und jungen Frauen angesichts widersprüchlicher Verhaltens- und Rollenerwartungen und der Gefahr ihrer Unterrepräsentanz im Unterricht zu begegnen.

Lernen aus der Geschichte wird nicht primär auf rasch wechselnde aktuelle Fragestellungen bezogen, sondern vornehmlich auf Problemstellungen von universaler Bedeutung, die menschliche Existenz begleiten und bedingen. Der Gegenwartsbezug als historische Untersuchungskategorie wendet sich insbesondere gegen den Mißbrauch der Geschichte als Steinbruch und die Degradierung der Geschichte zum Hilfsinstrument für fachfremde Beweisführungen.

Ein an den Erkenntnisbedürfnissen und Erwartungshaltungen der Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf das Fach orientierter Geschichtsunterricht wird sich dem Gedanken der **Mitgestaltung** durch die Lernenden nicht verschließen. Mitgestaltung setzt auf der untersten Ebene nicht mehr voraus als Neugier auf das Neue und die Fähigkeit zur Artikulation von Fragen. In diesem Sinne sind die Schülerinnen und Schüler also auch schon zu Beginn der 6. Jahrgangsstufe zur Mitgestaltung im elementarsten Sinne fähig. Mit wachsendem Ausbildungsstand, zunehmendem gesellschaftlichen Problembewußtsein und entwicklungspsychologisch veränderten Interessenschwerpunkten variieren die Fragestellungen ebenso wie der Grad an mitgestalterischer Kompetenz. Mitgestaltung kann sich grundsätzlich beziehen auf

- Themen und Unterrichtsinhalte
- Problemstellungen
- Formen der Unterrichtsgestaltung
- Formen des Lernens an außerschulischen Lernorten (z. B. Museen)
- Teilnahme an Stufen- oder Schulprojekten
- Teilnahme an außerschulischen Lernprojekten (z. B. Wettbewerbe)
- Beteiligungsformen im Rahmen des SchMG bei Fachfragen, Ausstellungen oder Raumfragen (z. B. Gestaltung eines Geschichtsfachraums) etc..

Bei allen Formen der Mitgestaltung ist darauf zu achten, daß die Interessen von Mädchen und Jungen in gleichem Maße berücksichtigt werden. Insbesondere sollen Unterrichtswünsche zur Geschlechterrolle nicht daran scheitern, daß schulinterne Curricula diese nicht ausdrücklich vorsehen. Insgesamt obliegt es den Geschichtslehrerinnen und -lehrern, Vorschläge der Schülerinnen und Schüler zur Mitgestaltung im Rahmen ihrer Verantwortung für den Unterricht auf ihre didaktischen Implikationen zu überprüfen und sie unter Beachtung der curricularen Vorgaben nach Möglichkeit zu realisieren.

Eine implizite Form der Mitgestaltung enthält der Ansatz des entdeckenden Lernens. **Entdeckendes Lernen** ist zum einen eine Lernform, zum anderen ein Unterrichts- und Erziehungsprinzip. Am selbständigen, eigenaktiven und spontanen Arbeiten ausgerichtet, ist sein Ziel im Sinne der Schülerorientierung ein Höchstmaß an

Autonomie der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines selbstbestimmten Lernprozesses, der durch Entdeckungshilfen gleichwohl in beschränktem Umfang gesteuert werden kann.

Entdeckendes Lernen ist grundsätzlich altersunabhängig, in der Methodenanwendung allerdings alters- und ausbildungsspezifisch. Es verlangt Offenheit für fachliche Innovationen und für kreative Angebote der Schülerinnen und Schüler. Prinzipiell resultiert es aus fachlicher Neugier und der Freude an eigenem Fragen, Forschen und Entdecken im Rahmen der eigenen Möglichkeiten. Entdeckendes Lernen ist somit intrinsisch motivierend und auf fachgerechtes unterrichtliches Handeln ausgerichtet. In besonderer Weise eignet sich entdeckendes Lernen für die Suche nach den Wurzeln der eigenen Geschichte der Schülerinnen und Schüler. Dabei können sie im Hinblick auf Quellen, Darstellungen und Schulbücher ggf. selbständig eine geschlechtsspezifische Akzentuierung des Lernangebots vornehmen.

Das mit dem entdeckenden Lernen verknüpfte Erziehungsziel besteht schließlich darin, die Schülerinnen und Schüler zu möglichst umfassender geistiger Selbständigkeit, Eigenaktivität und Spontaneität anzuleiten. Entdeckendes Lernen kann in nahezu allen Lernsituationen angewandt werden. Bei Lernsituationen an außerschulischen Lernorten sollte es Vorrang vor allen anderen Verfahren haben.

Häufig kann entdeckendes Lernen mit der **Handlungsorientierung** gekoppelt werden. Handeln im Sinne der Handlungsorientierung bedeutet:

- Gebrauch der Hände im Sinne eines Nachschaffens
- sinnliche Erfahrung durch historisches Probehandeln
- Übernahme von Aufgaben durch Schülerinnen und Schüler
- Anwendung instrumenteller Handfertigkeiten (Kulturtechniken)
- Sprachhandeln
- ästhetische Nachgestaltung von Geschichte
- Simulation historischer Probleme und Problemlösungen
- Handeln als historisch politische Initiative
- fachbezogenes Spielen
- fachbezogene Erlebnissimulationen
- konkrete Anwendung von Forschungsmethoden.

Die Handlungsorientierung rückt also die auf konkrete sinnliche Wahrnehmung abzielende Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt; dabei dienen sinnliche Erfahrung und konkretes Handeln unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne als Basis für die reflektierte Aneignung von Welt. Erreicht werden kann auf diesem Wege ein engerer Bezug zur tatsächlichen Lebenswelt und Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und damit – in Kooperation mit ihnen – zu ihren realen Interessen. Handlungsorientierung darf also nicht mit plattem Aktionismus verwechselt werden, dessen einziges Ziel der Effekt oder die sinnentleerte Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler ist.

Lernen in diesem Sinne ist als ein aktives Suchen nach der Vergangenheit und einer heute nur noch schwer nachvollziehbaren Lebenswirklichkeit zu verstehen. Allerdings bleiben die handelnd gewonnenen Erfahrungen nicht auf der Ebene rein affektiver

Erlebnisse, sie bedürfen vielmehr zu ihrer Funktionalisierung der Umsetzung in Sprache und entziehen sich damit auch nicht der reflektierenden Verarbeitung. Die sinnliche Wahrnehmung historischer Materialien, die Nachschaffung vergangener Situationen, in denen Frauen und Männer zeit- und rollenkonform auftreten, und die Vergegenständlichung von Vergangenheit in konkreten Produkten dienen vielmehr dem Aufbau einer historischen Identität von Jungen und Mädchen gleichermaßen.

Der **Wissenschaftsorientierung** als didaktischem Prinzip werden im folgenden die Aspekte *Wissenschaftspropädeutik*, *didaktische Reduktion*, *exemplarisches Lernen* und *historisches Lernen* zugeordnet.

Die Wissenschaftsorientierung ist ein Grundprinzip jeglichen schulischen Lernens, und dementsprechend sind auch die Gegenstände und Methoden des Geschichtsunterrichts durch Wissenschaft bedingt. Das auf der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts beruhende Verfahren, Schülerinnen und Schüler zum Denken in fachspezifischen Kategorien und zur Anwendung der Methoden des Faches zu befähigen, ist die **Wissenschaftspropädeutik**. Ihre Grundlegung gehört zu den wesentlichsten Aufgaben des Faches in der Sekundarstufe I des Gymnasiums, die Entwicklung wissenschaftspropädeutischer Denkweisen in altersgerechter Form zu den unterrichtsleitenden Prinzipien.

Auf dem Wege wissenschaftspropädeutischer Ausbildung sollen die Schülerinnen und Schüler nach und nach befähigt werden, in jeweils altersspezifisch angemessener Elementarisierung ein System fundamentaler fachlicher Methoden und Kategorien, von historischen Beurteilungsnormen, Epochen- und Zeitbezügen zu entwickeln und anzuwenden, mit dessen Hilfe sie sich erstens mit der grundsätzlich genetischen Qualität der Geschichte und zweitens problemorientiert mit der Wirklichkeit ihrer Lebensverhältnisse auseinandersetzen können.

Im Lehrplan Geschichte stehen zunächst einfache, zum Teil vereinfachte Verfahren im Vordergrund, die Lernenden frühzeitig einen relativen Grad an Systematik und Selbständigkeit erlauben sollen. Dem hat der Sprachgebrauch der Unterrichtenden Rechnung zu tragen. Im weiteren Verlauf werden sukzessive präzisere Methoden entwickelt, Strukturen erkannt und komplexere Zusammenhänge entdeckt. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit zur Anwendung fachspezifischer Verfahrensweisen selbst beobachten und einschätzen lernen. Schließlich sollen sie befähigt werden, selbständig kognitive Strategien zur Lösung historischer Probleme zu finden und reflektierte Hypothesenbildungen vornehmen zu können.

Der genannten methodischen Elementarisierung und Fundierung entspricht im inhaltlichen Bereich des Faches die begründete **didaktische Reduktion**. Altersspezifische Leistungsbegrenzungen, aktuelle Interessen von Schülerinnen und Schülern, aber auch der zur Verfügung stehende Zeitrahmen bedingen die Reduktion der grundsätzlich lehrbaren historischen Stoffmenge. Demnach ist kein historischer Gegenstand bereits durch seine bloße Existenz oder seinen vorgeblichen Bildungswert legitimiert, er muß vielmehr einen unverwechselbaren Beitrag leisten zur Lösung historischer und aktueller Probleme der Schülerinnen und Schüler, zu ihrer Orientierung im Bereich der vergangenen Wirklichkeit, zur Bildung eines Geschichtsbewußtseins und damit zu ihrer historischen Identität. Durchnahme von Stoff ist folgerichtig nicht zu verwechseln mit historischer Erkenntnis, Quantität nicht mit Niveau. Die didaktische Reduktion darf nicht als Legitimationsinstrument für Inhalte und Themen, sondern

grundsätzlich nur als ein an der Lernfähigkeit, dem Ausbildungsstand und der Altersspezifik der Schülerinnen und Schüler orientiertes Prinzip von Schule verstanden werden.

In engem Zusammenhang mit der didaktischen Reduktion steht das Prinzip des **exemplarischen Lernens**. Exemplarisch ist Lernen im Geschichtsunterricht dann, wenn aus der Fülle denkbarer ähnlicher Ereignisse eines als Prototyp oder beispielhaftes stellvertretend für anderes herausgegriffen wird, und die Schülerinnen und Schüler die daran gewonnenen Erkenntnisse verallgemeinern oder als repräsentativ verstehen können.

Zugrunde liegt dem exemplarischen Lernen ein Modell, welches die Geschichte nicht lediglich als eine Summe von historischen Einzelereignissen und Phänomenen betrachtet, sondern vom Prinzip der grundsätzlichen Transferierbarkeit historischer Erkenntnisse auf ähnliche Strukturen und Situationen ausgeht. Das Schicksal eines einzelnen Menschen, konkrete Ereignisse, datierbare Phänomene sind zwar einzigartig und nicht wiederholbar, doch läßt sich aus ihnen im Vergleich mit anderen gleichartigen Vorkommnissen auf typische strukturelle Eigenarten schließen. Ferner können selbst einzigartige Phänomene in einem bestimmten zeitlichen Umfeld einen so hohen Indikationswert besitzen, daß sie über sich selbst hinaus als repräsentativ für eine ganze Epoche gelten können. Bei diesem didaktischen Verfahren ist darauf zu achten, daß die Probleme, Weltperzeptionen, Interessen und Handlungen von Frauen bei der Auswahl als exemplarisch angesehener Ereignisse und Situationen hinreichend beachtet werden.

Das auf Schüler- und Wissenschaftsorientierung basierende **historische Lernen** ist als ein aktiver Prozeß zu verstehen, der bei den Schülerinnen und Schülern Geschichtsbewußtsein und historische Identität entwickeln, fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln und inhaltlich und methodisch die Grundlagen für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe legen soll.

Ein wesentliches Ordnungsprinzip des historischen Lernens ist die Organisation in die **Dimensionen historischer Erfahrung**: die politikgeschichtliche, wirtschaftsgeschichtliche, sozialgeschichtliche, kulturgeschichtliche und alltagsgeschichtliche Dimension historischer Erfahrung sowie die Berücksichtigung umweltgeschichtlicher Fragestellungen. Es gibt keine eigene geschlechtsspezifische Dimension, weil Frauen und Männer subjektiv wie objektiv grundsätzlich Anteil an allen Dimensionen haben.

Jahrtausendlang lebten gerade Frauen in unserer Kultur mehr oder weniger historisch anonym, den Männern nach- und untergeordnet, fast ausschließlich auf ihre häusliche Welt beschränkt, ohne öffentliche Geltung und ohne öffentlich-rechtlichen Anspruch. Ihre Welt erscheint in der männerdominierten Überlieferung und Geschichtsschreibung meist weniger geschichtsmächtig als die ihrer jeweiligen Männer, wiewohl in gleicher Weise existentiell bedeutsam. Eine stärkere Beachtung der sozial- und alltagsgeschichtlichen Dimension erlaubt es also, den scheinbar banalen Alltag, hinter dem sich der überwiegende Teil aller Menschenschicksale verbirgt, als konstitutiven Bestandteil der Weltgeschichte zu betrachten.

Die Zielsetzung des Geschichtsunterrichts betrifft selbstverständlich Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Mädchen und Jungen begegnen dem Fach Geschichte

häufig unterschiedlich. Ein Blick auf die Ursachen für eine bei Schülerinnen und Schülern anders gelagerte Lernbereitschaft im historisch-politischen Bereich rückt zwei Aspekte in den Mittelpunkt. Zum einen treten nach wie vor im Geschichtsunterricht – wie in Geschichtsforschung und Schulgeschichtsbüchern – weit weniger Frauen als Männer in Erscheinung, somit werden auch weniger direkte Identifikationsangebote für Schülerinnen als für Schüler ermöglicht. Zum anderen bewirkt die Sozialisation in Schule, Familie und Gesellschaft, daß die Interessen von Mädchen und Jungen häufig auf unterschiedliche Themen und Schwerpunkte – auch im Geschichtsunterricht – zulaufen.

Diese unterschiedliche Lernausgangslage bei Schülerinnen und Schülern muß von den Geschichtslehrerinnen und -lehrern berücksichtigt werden. Jede Lehrkraft sollte sich ihres eigenen Standpunkts, ihrer Rolle bewußt sein und daraus Konsequenzen im Blick auf die besonderen Lernbedürfnisse von Schülerinnen und Schülern ziehen: im Geschichtsunterricht sollten Männer und Frauen gleichermaßen als Gestaltende wie als Objekte von Geschichte behandelt werden. Dies kann geschehen durch eine entsprechende Differenzierung in allen historischen Erfahrungsbereichen (Politik- und Wirtschaftsgeschichte, vor allem aber Kultur-, Gesellschafts- und Alltagsgeschichte).

In unserer Gesellschaft besteht eine wesentliche Aufgabe gerade auch des Geschichtsunterrichts darin zu helfen, den Gleichberechtigungsauftrag unseres Grundgesetzes zu verwirklichen und bei Mädchen und Jungen gleichermaßen das historisch-politische Bewußtsein, das Geschichtsbewußtsein zu entwickeln. Im vorliegenden Lehrplan soll dies durch Einbeziehung frauengeschichtlicher Themen einerseits und Fragestellungen der Geschlechtergeschichte andererseits gefördert werden. Während bei der Frauengeschichte die Spurensicherung weiblicher Existenz in der Geschichte im Vordergrund steht, geht es bei der Geschlechtergeschichte darum, den Geschichtsunterricht durchgängig um das Bewußtmachen des Geschlechterverhältnisses zu erweitern. Übereinkünfte und Auseinandersetzungen über die Verteilung von Aufgaben und die Definition der Rollen zwischen den Geschlechtern sind Bestandteil der Menschheitsgeschichte. Mädchen und Jungen soll es durch den Geschichtsunterricht möglich werden, das Arrangement der Geschlechter historisch rational zu erklären und auf dieser Basis Chancen zur Weiterentwicklung des Geschlechterverhältnisses zu nutzen. Zweifellos erfolgt Identitätsbildung nicht nur über Identifikationsangebote historisch vorgegebener Geschlechtsvorbilder, sondern ganz wesentlich auch darüber, daß die eigene Situation als historisch begründbar und veränderbar erkannt wird (vgl. Kapitel 2).

Die Dimensionen historischer Erfahrung sind also ein Instrument zur Strukturierung einer komplexen historischen Totalität und zugleich ein geeignetes Prinzip der Unterrichtsgestaltung. Zwar sind alle Dimensionen in der historischen Realität unauflöslich miteinander verflochten, doch erlaubt die spezielle Akzentuierung einer Dimension bei vielen Untersuchungsansätzen eine deutlichere Betonung der entscheidenden Faktoren. Ein häufiger Wechsel der Dimensionen kann neues Interesse wecken und den Unterricht variieren. Die verschiedenen Dimensionen sind deshalb auch nicht bestimmten Jahrgangsstufen zuzuordnen, sie sollten vielmehr im Unterricht aller Jahrgangsstufen, wenn auch nicht notwendig mit gleichen Anteilen, untersucht werden. Die im aktuellen Unterricht dominante Dimension sollte den Schülerinnen und Schülern zunehmend bewußt werden, um ihnen frühzeitig die Entwicklung entspre-

chender Problemansätze zu erlauben. Von einer Festschreibung der Dimensionen historischer Erfahrung in einzelnen Jahrgangsstufen oder von einer Zuordnung zu bestimmten Themenbereichen durch Fachkonferenzen ist wegen der dadurch bedingten starken Einschränkung der Schülerorientierung und der Freiheit und Verantwortung der Geschichtslehrerinnen und -lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts (§ 3 SchMG) grundsätzlich abzusehen.

Mit fortschreitender Ausbildung sollten die Schülerinnen und Schüler die Dimensionen zunehmend als Instrumente historischer Organisation und Erkenntnis entdecken, für diese geeignete Untersuchungskategorien entwickeln und selbständig anwenden. Die Wechselbeziehung verschiedener Dimensionen ist dagegen so komplex, daß sie erst ab der Jahrgangsstufe 9 untersucht werden sollte.

Ein wesentliches Ordnungsprinzip der historischen Fachmethodik ist die Organisation in **Grundformen historischer Untersuchung**: die gegenwartsgenetische Untersuchung, die diachrone Untersuchung, die synchrone Untersuchung, die Untersuchung eines historischen Falls, das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren und die Untersuchung im Längsschnittverfahren.

Zu den Prinzipien der Unterrichtsgestaltung zählt auch der **historische Längsschnitt** als Möglichkeit zur systematischen und strukturierenden Untersuchung bestimmter thematischer Zugriffe. Sein Ziel besteht darin, diese Themenbereiche epochenübergreifend auf ihre genetische Entwicklung, d. h. grundsätzlich auf die Aspekte von Wandel und Kontinuität hin zu befragen. Längsschnitte dienen damit dem elementaren historischen Interesse zu erfahren, wie etwas, das heute ist, geworden ist und sich aus Fremdem zum Bekannten hin entwickelt hat. Er eröffnet damit fachmethodisch eine besonders günstige Möglichkeit, vergangene Wirklichkeit und Gegenwart miteinander zu verknüpfen, lernpsychologisch die Gelegenheit zum Rückgriff auf schon Gelerntes und zum motivierenden Ausblick auf noch Folgendes.

Der Längsschnitt stellt eine spezielle Form des didaktischen Zugriffs dar, ein Konstrukt, das es gestattet, eine bestimmte Problemstellung oder einen Entwicklungsstrang deutlicher zu beleuchten, als dies bei der Betrachtung eines umfassenderen historischen Zusammenhangs möglich wäre. Im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I sollte er nicht zur Untersuchung allzu spezieller Phänomene verwandt werden, sondern Menschheitsprobleme zum Gegenstand haben, z. B. die Bewältigung von Mangel, die Ausübung wie das Erleiden von Herrschaft, den Kampf gegen Unterdrückung, gegen Armut und Krankheit. Der Längsschnitt soll mithin Veränderung und Kontinuität erfahrbar machen und zugleich zeigen, wie Menschen zu unterschiedlichen Zeiten und unter unterschiedlichen Bedingungen gleichbleibende oder zumindest doch ähnliche Probleme und Aufgaben gelöst haben. Er trägt bei zur Strukturierung umfassender Zeitverläufe im Geschichtsbewußtsein der Schülerinnen und Schüler.

Obwohl die Einsicht in Wandel und Konstanz im Zentrum des Längsschnitts steht, muß methodisch für eine zumindest verkürzte Einbindung der als Beispiel dienenden Einzelphänomene in ihren jeweiligen historischen Kontext gesorgt und damit ihrer ahistorischen Isolierung vorgebeugt werden. Andererseits würde ein Längsschnitt seinen Sinn verfehlen, verbände sich mit ihm die Vorstellung einer vollständigen oder auch nur auf Vollständigkeit hinzielenden Bedingungs-Wirkungs-Analyse. Dementsprechend ist der Längsschnitt in besonderer Weise dem exemplarischen Ansatz und

der didaktischen Reduktion als Strukturprinzipien des Unterrichts sowie dem entdeckenden Lernen und der Handlungsorientierung verpflichtet.

Dem Grundgedanken des Längsschnitts widerspricht also die Vorstellung, in den dargestellten Entwicklungen lückenlose Prozesse aufzeigen oder historische Vollständigkeit anstreben zu müssen. Ein grundsätzliches Mißverständnis liegt vor, wird die überblicksmäßige Darstellung von an anderer Stelle nicht bewältigten Stoffmengen als Längsschnitt deklariert. Ein solches Verfahren ist kein Längsschnitt, sondern ein im Lehrplan nicht vorgesehener Lehrgang.

Wie die Dimensionen historischer Erfahrung sind auch die Grundformen historischer Untersuchung ein Instrument der Strukturierung, und zwar einer komplexen historischen Methodik, und zugleich ein Prinzip der Unterrichtsgestaltung. Methoden bedürfen der Erläuterung, Übung und Anwendung, aber auch der Einsicht in ihre Grenzen und Möglichkeiten sowie ihre Erkenntnisfunktion. Zugleich erlaubt ein geschickter Methodenwechsel einen erweiterten Erkenntnisfortschritt.

Die von den Geschichtslehrerinnen und -lehrern für den Unterricht ausgewählten Materialien müssen dem Prinzip der **Multiperspektivität** genügen. Dabei wird Multiperspektivität in zweierlei Weise verstanden, und zwar erstens als Multiperspektivität des für eine Untersuchung herangezogenen Quellenmaterials und zweitens als die Fähigkeit und Bereitschaft einer historischen Betrachterin bzw. eines historischen Betrachters, historische Ereignisse, Phänomene und Probleme aus unterschiedlichen Blickwinkeln wahrzunehmen.

Quellen, welcher Art auch immer, sind niemals objektiv in dem Sinne, daß sie historische Wirklichkeit präzise spiegeln. In vielen Quellen haben sich Vorurteile, Propaganda, Ideologien, Befürchtungen, geglaubte Wahrheiten oder einfach auch nur Hörensagen niedergeschlagen, und sie verfügen selbst im Falle zuverlässiger Augenzeugenberichte stets nur über einen einzigen Blickwinkel. Unter diesen Voraussetzungen ist die Multiperspektivität ein funktionales Mittel, sich der vergangenen Wirklichkeit anzunähern, den durch die zeitliche Ferne zusätzlich verdichteten Nebel ehemaliger Interessen und Absichten zu durchdringen und zu einer zutreffenderen Einschätzung historischer Ereignisse zu gelangen. Multiperspektivität erlaubt es, Quellen auf ihre Glaubwürdigkeit hin abzuklopfen. Auf der Ebene der eigenen historischen Urteilsbildung sollten die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Ausbildung ihres Geschichtsbewußtseins dazu befähigt werden, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, um schließlich eine reflektierte Parteinahme zu ermöglichen.

Auch die Methode der Personifizierung bietet sich als ergänzendes Mittel an, das Ziel der multiperspektivischen Geschichtsbetrachtung zu erreichen.

Unter **Personifizierung** versteht man die Darstellung vergangenen Geschehens an Namenlosen und aus dem Blickwinkel der Namenlosen, z. B. Repräsentanten von Schichten, Ständen, Massen, für die sie stehen oder handeln. Sie bringt so Momente des historischen Alltags in den Geschichtsunterricht ein und hilft, historische Situationen zu konkretisieren und zu erkennen, daß in diesen Situationen Menschen entscheidend, aber auch leidend gehandelt haben. Den Schülerinnen und Schülern werden auf diese Weise Aspekte des Humanen und des Affektiven begreifbar und erlebbar.

Das Wirken geschichtsmächtiger Personen, in denen sich historische Strömungen verdichten, soll im Unterricht nicht gelehrt werden. Ihre Bedeutsamkeit und Größe liegt gerade darin, daß sie den ihnen gesetzten Handlungsrahmen optimal zu nutzen wußten.

Die Befähigung zu einer eigenständigen Rekonstruktion menschlichen Handelns und Leidens unter gegebenen Sachumständen wird durch eine multiperspektivische Präsentation von Geschichte und durch den Einsatz unterschiedlicher Grundformen historischer Untersuchung geschaffen, in denen Momente der Personalisierung und Personifizierung in der Absicht einfließen, Schülerinnen und Schüler zu einer Auseinandersetzung auch mit ihnen fremden Interessen und Wertvorstellungen zu führen.

Die Fähigkeit zur multiperspektivischen Betrachtung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Überwindung eigener Standortgebundenheit und damit für **historisches Urteilen**, das seinerseits notwendig zur Entwicklung eines differenzierten Geschichtsbewußtseins gehört. Begründetes historisches Urteilen ist eine komplexe Leistung, die von den Schülerinnen und Schülern verlangt, persönlich Stellung zu beziehen, eigene, auch ethisch anspruchsvolle Maßstäbe zu entwickeln und sich nicht allein auf die Wertungen der Geschichtslehrerinnen und -lehrer oder auf die Autorität des Lehrbuchs zu beschränken. Historisches Urteilen verlangt zudem die Fähigkeit, zuvor gefaßte Meinungen und Beurteilungen zugunsten besser begründbarer Urteile zu revidieren.

3.2 Fachmethodische Grundsätze des Geschichtsunterrichts

Der Erwerb fachmethodischer Kompetenz ist für die Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I von zentraler Bedeutung, gewinnen sie doch auf diesem Wege an Selbstbewußtsein, Selbständigkeit und letzten Endes Unabhängigkeit von Autoritäten. Solange die Geschichtslehrerinnen und -lehrer als Narratoren ausschließliche oder hauptsächliche Informationsbasis oder -quelle sind, kann Unterricht eine so asymmetrische Kommunikationssituation darstellen, daß man von einer kaschierten Herrschaftsform sprechen kann. Diese muß im Sinne der Wissenschaftsorientierung sukzessive aufgehoben werden, indem die Schülerinnen und Schüler selbst mit den Informationsquellen umzugehen lernen. Grundsätzlich gilt, daß kein Medium aus sich selbst heraus als Lehrmittel legitimiert ist, erst im Zusammenhang mit didaktischen Erwägungen der Geschichtslehrerinnen und -lehrer ist ein Einsatz sinnvoll. Desgleichen sind die alters- und verstehensbedingten didaktisch-methodischen Forderungen zu berücksichtigen.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu einem selbständigen, kritischen und methodenbewußten Umgang mit den Medien des Faches hinzuführen und sie zu fachgerechter, selbständiger Anwendung anzuleiten als wichtige Vorbereitung für die umfangreichere wissenschaftspropädeutische Arbeit in der gymnasialen Oberstufe und als Beitrag zur allgemeinen Medienerziehung.

Für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I erhält die Arbeit mit **schriftlichen Quellen** fundamentale Bedeutung. Da originale Begegnungen mit der historischen Vergangenheit im Unterricht nur selten zu verwirklichen sind, können schriftliche Quellen einen Zugang zur Lebenswirklichkeit eröffnen und Grundlage der Informationsentnahme und Erkenntnisgewinnung sein. Jede Quellengattung ist dabei für den

Geschichtsunterricht grundsätzlich geeignet. Die Geschichtslehrerinnen und -lehrer müssen sich beim Einsatz von Quellen vor Augen führen, daß sie aus der Fülle des Materials eine bewußte Auswahl nach didaktischen Gesichtspunkten vornehmen und daß historische Quellen nur Formen der Überlieferung historischer Realität sind, nicht aber diese selbst. Die Einsicht in die perspektivische Beschränkung und grundsätzliche Intentionalität von Quellen muß bei den Schülerinnen und Schülern frühzeitig angebahnt werden, um blinder Quellengläubigkeit vorzubeugen.

Quellenarbeit im Geschichtsunterricht meint im allgemeinen die Aneignung von Informationen durch Lektüre von Texten oder Betrachtung von Objekten (oftmals unter Beachtung vorgegebener erschließender Fragestellungen) als Voraussetzung zur interpretatorischen Analyse und Beurteilung. In der didaktischen Literatur finden sich vielfältige Hinweise zur Methodik des Quelleneinsatzes. Dieses Reservoir an sinnvollen methodischen Einsatzmöglichkeiten gilt es zu nutzen, um zu verhindern, daß die Quellenarbeit zu einer zum Ritual erstarrten Methode entartet.

Zu den wesentlichsten fachmethodischen Erwägungen zählt, daß der Anteil der Frauen an Ereignissen, Entwicklungen und Bewegungen durch explizite Thematisierung und durch Überprüfung des Quellenmaterials mit Hilfe der Kategorie **Geschlecht** sichtbar gemacht wird. Nach Möglichkeit sollte das Quellenmaterial durch solches ausgetauscht oder ergänzt werden, das eine geschlechtsspezifische Erweiterung des Geschichtsbewußtseins eröffnet und frauengeschichtliche Fragestellungen in den Unterricht integriert.

Soweit verfügbar, sollten auch **gegenständliche Quellen** im Unterricht genutzt werden. Sie bieten nicht nur unmittelbare Anschauung, sondern erwecken historische Neugierde und tragen nicht unwesentlich zu einem dauerhaften Interesse an Geschichte bei. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, neben Textquellen auch Sachquellen auf ihre historische Aussage hin zu befragen, wird nicht nur ihre visuelle und akustische Wahrnehmung angesprochen, über die die Wissensvermittlung in der Schule meist verläuft, sondern auch die taktile Wahrnehmung, da die Sachgegenstände auch angefaßt – „be-griffen“ – werden dürfen. Die Vorteile einer originalen Begegnung können so bedeutend sein, daß sie oftmals auftretende technisch-organisatorische Schwierigkeiten aufwiegen.

Eines der ältesten Hilfsmittel des Geschichtsunterrichts sind **Bildquellen**. Sie sollen affektiv ansprechen, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, zur Konkretisierung, Vergegenwärtigung und Verlebendigung abstrakter oder unbekannter Sachverhalte beitragen, Betroffenheit auslösen und den Lernerfolg sichern helfen. Sie verfehlen allerdings ihren Zweck, wenn sie lediglich zur Illustration oder zur externen Motivation verwandt werden. Auch Bildquellen besitzen nämlich wie die schriftlichen Quellen einen Eigenwert als historische Informationsquelle, und entsprechend bedürfen sie der Interpretation nach quellenkritischen Gesichtspunkten und der funktionellen didaktischen Einbindung in einen Unterrichtskontext. Beim Einsatz von Bildquellen ist zusätzlich zu beachten, daß auch sie nur eine Sichtweise historischer Realität darstellen, obwohl gerade Bilder einen hohen Grad an Authentizität suggerieren; künstlerische Produktionen sind zusätzlich durch die ästhetisch-subjektive Gestaltung von Wirklichkeit durch die Künstlerin bzw. den Künstler gebrochen oder durch eine den Schülerinnen und Schülern ohne spezifische Anleitung nicht zugängliche zeittypische Symbolsprache verschlüsselt.

Das **Lehrbuch** als meist benutztes Medium im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I und zentrale Informationsquelle für die Lernenden wird den größten Teil der fachmethodischen Strukturelemente enthalten, die im Unterricht zum Einsatz kommen; damit hat es wesentlichen Anteil an der Entwicklung der fachmethodischen Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern.

Oral history ist eine fachspezifische Methode, direkten und konkreten Zugang zu einer im Bereich menschlicher Erinnerung liegenden historischen Vergangenheit zu gewinnen. Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen können die Geschichtslehrerinnen und -lehrer selbst sein, aber auch Eltern, ältere Verwandte oder sonstige zum Bericht bereite Personen. Berichte von Zeitzeuginnen oder Zeitzeugen besitzen einen hohen affektiven Wert, dem sich vor allem jüngere Schülerinnen und Schüler kaum entziehen können, und hinterlassen in der Regel einen wesentlich tieferen Eindruck als die reine Quellenlektüre.

Didaktisch ist allerdings darauf zu achten, daß Lern- und Erzählziel kongruent sind. Den Schülerinnen und Schülern muß zudem bewußt sein, daß die Zeitzeugin oder der Zeitzeuge eine durch subjektives Erleben gefärbte und durch eigene Lebenssituationen notwendig beschränkte Perspektive besitzt. Oral history sorgt also positiv für Unmittelbarkeit, Anschaulichkeit, Konkretisierung, fachliche Motivation und Abbau von historischer Distanz; sie kann andererseits bei unreflektiertem Einsatz unkontrolliert beeinflussen, unkritische Adaptionen erzeugen und dem Aufbau manipulierter Affekte Vorschub leisten.

Geschichtserzählungen sind nicht mit den Inhalten der alten Erzähldidaktik zu verwechseln. Ziel der Geschichtserzählung ist vielmehr die Personifizierung von Namenlosen da, wo Quellen versagen, oder Namenlosen Ausdrucksmöglichkeit zu verleihen. Geschichtserzählungen sind in der Regel ausgewählte Sonderfälle des Geschichtsunterrichts, die bei jüngeren und weniger geübten Schülerinnen und Schülern eher notwendig sind als bei methodisch bereits besser ausgebildeten. Bei ihrem Einsatz ist darauf zu achten, Perspektiven, Rollen, ideologische Vorgaben, Wertungen und Urteile offenzulegen und damit hinterfragbar zu machen; durch dramatische Zuspitzung, rhetorische Überhöhung, unkontrollierte Affekte darf nicht die eigentlich angestrebte historische Erkenntnis verschüttet werden. Stets muß man sich dessen bewußt sein, daß die Geschichtserzählung lediglich dienende Funktion in einer speziellen Lernsituation besitzt und kein Selbstzweck ist. Die Geschichtserzählung kann direkt verbal durch die Unterrichtenden angeboten werden, sich aber auch auf technische Medien wie Schulfunk oder altersadäquate Fernsehsendungen stützen; dabei ist allerdings deren möglicherweise vom eigenen Unterrichtsansatz abweichende didaktische Konzeption zu berücksichtigen.

Auch der Arbeit an und mit **Schaubildern, graphischen Darstellungen und statistischem Material** muß im Geschichtsunterricht Raum gegeben werden. Bereits in der Sekundarstufe I kann die Beschäftigung z. B. mit Diagrammen als graphischen Darstellungen quantitativ erfaßbarer, aber nicht anschaulicher Erscheinungen in historisch-politischen Prozessen dazu beitragen, daß die Schülerinnen und Schüler ansatzweise den Umgang mit quantitativem Material in der Zielrichtung auf systematisches Erklären erfassen. Sind sie darin geübt, können sie gezielt dazu angeleitet werden, zunächst einfache, später auch komplexere Relationen selbständig in Graphiken umzusetzen. Diese Hinführung zum Beschreiben, Interpretieren und schließ-

lich selbsttätigen Erstellen von Graphiken zur Erfassung empirisch-statistischer Daten ergänzt sinnvoll die im Geschichtsunterricht meist dominierenden hermeneutischen Methoden. Im Sinne des fächerübergreifenden Arbeitens sollte dabei die Zusammenarbeit mit den Fächern Erdkunde und Politik gesucht werden.

Die erste Begegnung mit Karten erfahren die Schülerinnen und Schüler im Sachkundeunterricht der Grundschule und im Erdkundeunterricht in der Orientierungsstufe. An diese Erfahrungen kann angeknüpft werden, sobald der Geschichtsunterricht damit beginnt, die Lernenden sach- und methodengerecht mit der Vielfalt **historischer Karten** vertraut zu machen. Dabei spielt die lediglich topografische oder historisch-politische Vergewisserung eine völlig untergeordnete Rolle. Arbeit mit historischen Karten gewinnt erst dann eine didaktische Funktion, wenn sie im Unterricht einen eigenständigen, nicht austauschbaren Beitrag zur Lösung der zu untersuchenden historischen Fragestellung leistet.

Einen hohen Stellenwert im Geschichtsunterricht besitzen traditionell die **audiovisuellen Medien**, mit deren Einsatz direkt an gängige Muster der Informationsaneignung im Alltag angeknüpft wird. Filme vermitteln mit Hilfe von Bild und Ton eine beeindruckende Vorstellung von historischen Ereignissen und bauen damit Distanz zum vergangenen Geschehen ab; sie sind imstande, auf Schülerinnen und Schüler affektiv einzuwirken und sie unmittelbar betroffen zu machen. Dadurch vermag der Film allerdings auch, stärker als alle anderen Medien, emotional zu beeinflussen und ein affirmatives Verhalten zu bewirken. Die Schülerinnen und Schüler müssen daher lernen, mit Hilfe kritisch-methodischer Distanz diesen Einflüssen rational und reflektiert zu begegnen. Darüber hinaus müssen sie einsehen, daß selbst zeitgenössische Filmdokumente kein wahrheitsgetreues Abbild historischer Wirklichkeit sind, sondern weitgehend das Produkt der individuellen Wahrnehmungen oder Absichten einer Regisseurin bzw. eines Regisseurs. Audiovisuelle Medien stellen also eine wichtige Informationsquelle dar und sollten deshalb auch nicht primär der bloßen Illustration dienen. Ihre unbedachte, sorglose Verwendung, mit der nur Lücken im Unterricht gefüllt oder die Schülerinnen und Schüler beschäftigt werden sollen, ist kontraproduktiv. Es ist vielmehr zu gewährleisten, daß die eingesetzten audiovisuellen Medien fachlichen Gesichtspunkten genügen, in das Gesamtkonzept der Unterrichtsplanung integriert sind und vor allem Zeit zur Verfügung steht, das vorgeführte Material sach- und methodengerecht auszuwerten.

Historische Informationsquelle können in ausgewählten Unterrichtssituationen auch **fiktionale Texte** sein, beziehen doch die Schülerinnen und Schüler einen Teil ihrer historischen Kenntnisse, Vorstellungen, (Vor)Urteile aus der Lektüre von Werken der Belletristik, historischer Sach-, Kinder- und Jugendbücher, historisch-politischer Lieder oder auch aus Comics, die das Leseverhalten Jugendlicher zunehmend prägen. An dieses Leseverhalten kann im Geschichtsunterricht angeknüpft werden, indem diese Literatur mit geeigneten Beispielen in den Unterricht integriert wird. Sachliche Korrektheit, Mischungsverhältnis von fiktionaler und authentischer Darstellung, die bevorzugten Darstellungsmittel und -absichten, die Geschichtsbilder und politischen Optionen sind zu beachten. Didaktisch-methodische Erkenntnisse aus dem Deutschunterricht sollten hierbei nutzbar gemacht werden. Auch wenn der Einsatz fiktionaler Texte im Geschichtsunterricht natürlich situations- und themenabhängig ist und sich nicht immer realisieren läßt, wäre es doch wünschenswert, den Schülerinnen und Schülern eine Vorschlagsliste geeigneter Titel an die Hand zu geben.

Das **praktische Arbeiten**, also die Arbeit an historischen Gegenständen und deren Darstellung, ist im Geschichtsunterricht eine legitime Arbeitsform, die primär der Anschaulichkeit, der Überwindung gegenwartsdominierter Vorstellungen und der gegenständlichen und situativen Vergegenwärtigung des zeitlich Fernen dient. Dazu gehören z. B. die Erstellung einer Zeitleiste im Anfangsunterricht, die Herstellung von Gegenständen und schriftlichen Materialien, Nachbauten, Planung und Durchführung von Ausstellungen oder Podiumsdiskussionen, Beteiligung an Wettbewerben zur Geschichtsrekonstruktion. Der Zeitbedarf ist für Unterrichtende und Lernende in aller Regel hoch; zusätzlich werden an die häusliche Tätigkeit und an die handwerkliche, organisatorische und kommunikative Geschicklichkeit der Schülerinnen und Schüler ebenso wie an den Einfallsreichtum und das Improvisationstalent der Geschichtslehrerin oder des -lehrers besondere Anforderungen gestellt. Motivation und Lernerfolg übersteigen dafür bei weitem das gewöhnliche Maß. Sinnvoll scheint beim praktischen Arbeiten die Kooperation mit anderen Fächern entsprechend dem jeweiligen thematischen Schwerpunkt oder den zu überwindenden Hindernissen. Zu denken ist an den Einsatz des praktischen Arbeitens wohl vor allem beim **Projektunterricht**.

Der **Einsatz des Computers** im Fach Geschichte muß sich wie der aller anderen Medien an den Zielen und allgemeinen didaktischen Prinzipien des Geschichtsunterrichtes orientieren. Sein Einsatz ist immer dann gerechtfertigt bzw. geboten, wenn er hilft, bestimmte Ziele des Unterrichts besser als bisher bzw. bisher nicht realisierbare sinnvolle Ziele überhaupt zu erreichen. Im Hinblick auf den Einsatz des Computers im Unterricht kann unterschieden werden zwischen dem Computer als Medium und als Werkzeug. Der Computer als Medium unterstützt die Vermittlung und Aneignung von Unterrichtsinhalten; in diesem Sinne könnten im Geschichtsunterricht z. B. ein Lernprogramm für Geschichtszahlen oder ein Simulationsprogramm verwendet werden, in dem die Computernutzerin bzw. der Computernutzer in einer bestimmten historischen Situation (z. B. als Kaufmann der Hanse oder mittelalterlicher Herrscher) Entscheidungen treffen muß. Der Computer als Werkzeug dient dazu, größere Datenmengen schnell zu verarbeiten, Informationen abzurufen (Datenbanken) und bei der Erstellung von Texten, Berechnungen und graphischen Darstellungen zu helfen. Im Geschichtsunterricht ist der Einsatz des Computers im Regelfall erst ab der Jahrgangsstufe 9 sinnvoll, da die Schülerinnen und Schüler erst in der Jahrgangsstufe 8 durch die Informations- und Kommunikationstechnologische Grundbildung in Grundlagen der Computernutzung eingeführt werden.¹

Im Hinblick auf den Einsatz von unterschiedlichen Programmtypen sollte folgendes bedacht werden:

- Übungs- und Lernprogramme sind darauf ausgerichtet, in effizienter Weise Wissen zu vermitteln. Sie stehen damit in der Tradition des programmierten Unterrichts der sechziger und siebziger Jahre. Da das diesen Programmen zugrundeliegende Verständnis von Lernen im Hinblick auf die Ansprüche historischen Lernens sehr verengt ist, erscheinen diese Programme für den Geschichtsunterricht nur bedingt geeignet.
- Simulationen historischer Situationen und Prozesse in Computerprogrammen vereinfachen zwangsläufig eine komplexe Wirklichkeit. Dieser Modellcharakter ist

¹ Nachweislisten von Programmen werden regelmäßig von der Beratungsstelle für Neue Technologien im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest herausgegeben.

von Schülerinnen und Schülern häufig nicht oder nur begrenzt zu durchschauen. Viele Schülerinnen und Schüler lernen solche historischen Simulationen durch Computerspiele kennen. Sie prägen ihr Geschichtsbild mit. Aufgabe des Geschichtsunterrichts muß es deshalb insbesondere sein, eine kritische Analyse der in das Programm eingegangenen Annahmen vorzunehmen.

- Zukunftsträchtig ist die Nutzung von themenbezogenen Datenbanken.²
- Der Einsatz von Textverarbeitungsprogrammen und Datenverwaltungsprogrammen sowie von Programmen zur Präsentationsgrafik ist bei entsprechendem Bedarf (z. B. Präsentation von Arbeitsergebnissen) wie in fast allen anderen Fächern auch im Geschichtsunterricht sinnvoll und möglich.

3.3 Unterrichtsmethodische Grundsätze des Geschichtsunterrichts

Die Bereitschaft der Geschichtslehrerinnen und -lehrer, den **Geschichtsunterricht als Kommunikationssituation** zu akzeptieren, ist konstitutiv für Schülerorientierung, historisches Lernen und die im Unterricht intendierten Lernprozesse. Lehren der Geschichte und Erziehen durch Geschichte bedürfen als komplexe Handlungsstränge der Sprache als Instrument der Verständigung, Anleitung und Verarbeitung, des Reflektierens, Verstehens, Urteilens und sachgemäßen Anwendens. Insofern ist der Lernerfolg auch im Geschichtsunterricht nachdrücklich von Rollen- und sprachlichen Kommunikationsmustern mitbedingt.

Lehrerdominantes Sozial- und lehrerzentriert asymmetrisches Kommunikationsverhalten werden bei den Schülerinnen und Schülern rezeptive Lern- und Verhaltensmuster erzeugen. Orientierung an den Lernbedürfnissen und Erkenntnisinteressen der Schülerinnen und Schüler, Unterstützung bei der Entwicklung eines Geschichtsbewußtseins, Selbständigkeit bei der Anwendung von Methoden werden deshalb nur über symmetrische Kommunikationsformen und -situationen zu erreichen sein, in denen Herrschaft mittels der Sprache durch sprachliche Hilfe ersetzt ist. Zu berücksichtigen sind zudem differierende Sprechstrategien und entwicklungspsychologisch bedingte Artikulationsgewohnheiten von Jungen und Mädchen, die mitunter und je nach Verhalten mit Leistungsbereitschaft und -fähigkeit oder auch Leistungsverweigerung verwechselt werden. Schließlich dient auch die gezielte begriffliche Artikulation und sprachliche Differenzierung von Frauen **und** Männern einer symmetrischen Kommunikation im Geschichtsunterricht.

Motivation im Geschichtsunterricht ist als eine affektive Zielspannung auf einen als bedeutsam, fremdartig oder interessant empfundenen historischen Gegenstand oder auf ein erregendes und bewegendes Problem hin zu verstehen. Eine solche affektive Verbindung zwischen Lernenden und Untersuchungsgegenstand fördert die Qualität des Ergebnisses ebenso wie die Dauer seiner Verfügbarkeit. Eigenständigem Fragen und Forschen, entdeckendem Lernen, Orientierung des Unterrichts an intrinsischen Interessen und konkreten Lernbedürfnissen sind deshalb der Vorzug vor extern gesteuerten Motivationsformen einzuräumen. Externe Motivation besteht aus häufig medial eingegebenen, für den Lernprozeß meist irrelevanten temporären Reizen, die

² vgl. z. B. Beratungsstelle für Neue Technologien, Soest Modellversuch MODIS

nach kurzer Zeit, spätestens beim ersten Lernhemmnis ihre Wirkung verlieren, so daß die Lernbereitschaft alsbald durch neue Reize angeregt werden muß. Die im Sinne der Schüler- und Wissenschaftsorientierung wirkungsvollste Form der Motivation ist ein geordneter, in Problemstellung und Zielsetzung klar strukturierter, in Lernprogression und Ergebnissen eindeutiger, für die Schülerinnen und Schüler überschaubarer und von ihnen in der Problemstellung mitgestalteter Geschichtsunterricht. Intrinsische Motivation kann darüber hinaus durch Identifikation mit Personen, Personengruppen oder individuellen Schicksalen gefördert werden. Der Motivation dienen auch die Entwicklung situativer Kontexte, die Konkretisierung von Entscheidungssituationen, die Veranschaulichung von Abstraktem. Bloße Effektbezogenheit ist dabei ebenso zu vermeiden wie überflüssige Dramatik oder Sensationalisierung. Motivationsförderlich ist ebenso der regelmäßige Methoden- und Medienwechsel, das Angebot an die Schülerinnen und Schüler zur Mitgestaltung von Organisation, Inhalten und Problemen des Unterrichts oder Hilfe bei der möglichst selbständigen Überwindung von Lernschwierigkeiten. Zu beachten ist schließlich, daß Jungen und Mädchen auf Reize, Effekte, Dramatisierungen und Sensationen durchaus unterschiedlich, auf die genannten intrinsischen Motivationsaspekte aber überwiegend kongruent reagieren.

Zu den **Arbeits- und Sozialformen** im Geschichtsunterricht zählen *Klassenunterricht, Partner- und Gruppenarbeit, Projekte und Spiele*.

Der **Klassenunterricht** ist eine selbstverständliche Grundform des gymnasialen Geschichtsunterrichts, sollte sich aber andererseits auch nicht der Ausschließlichkeit nähern. Klassenunterricht ist nicht mit dem Frontalunterricht zu verwechseln, der grundsätzlich hierarchisch strukturiert ist, während auch im Klassenunterricht selbstbestimmtes Arbeiten angestrebt und erreicht werden kann. Klassenunterricht ist dort funktionell, wo Schülerinnen und Schüler noch nicht über die Voraussetzung zur selbständigen methodischen Bewältigung fachlicher Aufgaben oder zur Lösung für sie noch komplexer historischer Probleme verfügen.

Partner- und Gruppenarbeit sind in der Regel durch die Quantität von Material und Aufgabenstellung voneinander unterschieden. In beiden Fällen soll der von den Schülerinnen und Schülern erbrachte Beitrag Teil des Unterrichts werden und nicht eine Abschweifung vom Hauptuntersuchungsansatz sein. Dementsprechend kann er grundsätzlich bei allen Gegenständen und allen Grundformen historischer Untersuchung Verwendung finden. Die Gruppenarbeit führt zu Selbständigkeit im Umgang mit Material, Fragestellungen und in der rhetorischen Darlegung und Vertretung von Ergebnissen; pädagogische Vorteile sind ferner der Abbau von Artikulationshemmungen in der Kleingruppe und die deutlichere Akzentuierung individueller Fähigkeiten. Kein akzeptables Argument gegen die Partner- oder Gruppenarbeit ist der Zeitfaktor, da im Sinne der Schülerorientierung und Wissenschaftspropädeutik die selbständige Entwicklung von Einsichten und methodischen Fertigkeiten Vorrang vor der Durchnahme von Stoffmengen besitzt. Für den Unterricht in den Jahrgangsstufen 6 und 7 ist zusätzlich darauf hinzuweisen, daß die Schülerinnen und Schüler von der Grundschule reichhaltige Erfahrungen in individuellen und kooperativen Arbeitsformen mitbringen und diese vom Geschichtsunterricht nicht brach liegengelassen werden sollten.

Historische **Projekte im Geschichtsunterricht** sind grundsätzlich wünschbare Erweiterungen des Unterrichtsrahmens, da sie im Sinne des entdeckenden Lernens und der Handlungsorientierung Selbständigkeit im Bereich der historischen Erkenntnis wie der Anwendung von Fachmethoden fördern. Mitunter wird es sogar möglich sein, in beschränktem Maße simuliertes durch echtes historisches Forschen zu ersetzen. Dies gilt vor allem für Projekte, in denen die lokale Alltags- und Regionalgeschichte in den Blick genommen wird. Derartige Projekte sind besonders geeignet, konkrete Wurzeln eigener Existenz zu erkennen und über die Untersuchung personaler Einzelschicksale die Distanz zu vergangenen Wirklichkeiten zu verringern. Dabei können frauengeschichtliche Fragen ohne besondere Mühe berücksichtigt werden.

Organisatorisch muß bei allen Projekten die Integration in den Schulalltag und die mögliche Kooperation mit anderen Fächern geprüft werden. Als Projekt kann auch die Teilnahme an historischen Wettbewerben oder die Zusammenarbeit mit lokalen Museen gelten.

Eine weitere Arbeitsform sind **Spiele im Geschichtsunterricht**, dabei sind insbesondere historische Simulations- bzw. Rollenspiele denkbar. Werden Spiele in die Unterrichtsplanung einbezogen, so steht der Zusammenhang zwischen didaktischen und methodischen Entscheidungen einerseits und der Zielsetzung andererseits im Mittelpunkt: Spielen erleichtert in besonderem Maße die Realisierung affektiver Zielsetzungen, veranschaulicht komplexe Situationen, baut Distanzen zum historisch Fernen und zu fremden Situationen ab und erweitert, indem es die Schülerinnen und Schüler zu spielerischen Handlungs- und Entscheidungsträgerinnen und -trägern macht, deren Handlungskompetenz. Zu beachten bleibt, daß kein Spiel – nicht einmal das verbreitete Rollenspiel – in allen Lernsituationen oder Jahrgangsstufen gleich effizient eingesetzt werden kann.

Den zuvor beschriebenen Arbeits- und Sozialformen, die der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler im Sinne der Schülerorientierung besonderen Wert zumessen, stehen mit dem **darbietenden Unterricht** weitere unterrichtsmethodische Elemente gegenüber. Es ist darauf zu achten, daß diese Formen nur in begrenzten Phasen des Unterrichtsprozesses eingesetzt und jeweils auf ihre Funktion hin überprüft werden.

Dies gilt insbesondere für den **Lehrervortrag**, der zur gezielten Informationsvermittlung eingesetzt werden kann, und zwar dann, wenn die Schülerinnen und Schüler die Informationen auf anderem Wege nur mit unangemessenem Arbeits- und Zeitaufwand erlangen können.

Wegen der prinzipiellen kommunikativen Asymmetrie im darbietenden Unterricht sollten auch beim Einsatz der **Lehrererzählung** folgende Faktoren beachtet werden: Perspektiven, Rollen, Wertungen und Urteile sind offenzulegen und damit hinterfragbar zu machen. Die eigentlich angestrebte historische Erkenntnis sollte darüber hinaus nicht durch dramatische Zuspitzung oder rhetorische Überhöhung überwuchert werden.

Prinzipiell kommunikativ asymmetrisch sind auch **Schülervortrag und Schülerreferat**. Allerdings sollen die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht auch ihre Fähigkeit zu zusammenhängender, geordneter Darstellung von Sachverhalten erwei-

tern. Kurzvorträge und Schülerreferate in begrenztem Umfang sind demnach dann sinnvolle Arbeitsformen, wenn eindeutige Hinweise und Hilfen gegeben werden:

- eingegrenzte Thematisierung,
- präzise Aufgabenstellung,
- überschaubares Material.

Vor der Vergabe eines Schülerreferats müssen sich die Unterrichtenden vergewissern, daß die Technik des Referats eingeübt ist, oder die dafür benötigten Fertigkeiten selbst zur Verfügung stellen. Die Kooperation mit anderen Fächern, insbesondere dem Deutschunterricht, ist dringend zu empfehlen. Verständnisfördernder Medieneinsatz durch die Referierende oder den Referierenden, Adressatenbezug, Zuhörerbezogene Erläuterungsskizzen und Ergebniszusammenfassungen sollten im Interesse der bewußten Überwindung kommunikativer Asymmetrie konkret eingeübt werden. Die Ergebnisse dieser Schülerarbeit müssen in die Entwicklung des Unterrichtsprozesses integriert werden. Auch ein Referat ist in diesem Sinne also Teil der gemeinsamen Arbeit der gesamten Lerngruppe. Auf keinen Fall darf ein Schülerreferat die altersbedingte Konzentrationsfähigkeit der Zuhörenden übersteigen. Der Einsatz von langen, materialintensiven Übersichtsreferaten zur Schließung eventueller Unterrichtsdefizite ist didaktisch unzulässig. Als Basis zur Bewertung von Schülerleistungen sind Schülervortrag und Schülerreferat wenig geeignet (vgl. Kap. 4), da - wie bei Hausaufgaben - der Anteil der häuslichen Hilfe nicht ohne weiteres einzuschätzen ist. Nicht geeignet ist das Schülerreferat als unterrichtsferne Zusatzaufgabe zur ersatzweisen Erfüllung im Unterricht nicht erbrachter Leistungen am Ende des Schuljahres.

Hausaufgaben dienen im Geschichtsunterricht primär der fachspezifischen Übung, nicht vornehmlich der Lernerfolgskontrolle. Sie erwachsen aus dem Unterricht, bereiten ihn nach oder vor und üben und vertiefen Gelerntes (vgl. Runderlaß des Kultusministeriums vom 02.03.1974, BASS 12 - 31 Nr. 1). Neben Wiederholungs- und Anwendungsaufgaben sind also auch vorbereitende Erarbeitungsaufgaben von Problemen und Lösungen anhand von Quellen und Sekundärliteratur als Hausaufgaben geeignet. Bei vorbereitenden Aufgaben sind allerdings altersspezifische Konzentrationsfähigkeit, Wissens- und Ausbildungsstand sowie die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler angemessen zu berücksichtigen.

Die Hausaufgaben sind - wie Tafelbilder, Unterrichtsergebnisse und Arbeitsblätter - in ein Geschichtsheft bzw. in eine Arbeitsmappe aufzunehmen, die auf diese Weise den Gang des Unterrichts und die eigene Arbeit zu den verschiedenen Themenbereichen dokumentiert. Dieses Verfahren dient der Sicherung des Lernstoffs und übt methodisches Arbeiten. Geschichtshefte sollten regelmäßig eingesehen und unter pädagogischen Aspekten Anerkennung finden.

Üben und Vertiefen sind wichtige Verfahren des Geschichtsunterrichts. Üben als eine Form anwendender Selbsttätigkeit bezieht sich im Geschichtsunterricht im wesentlichen auf das Üben von Fachmethoden und Organisationsverfahren des Unterrichts. Übungen sollten vielfältig und abwechslungsreich gestaltet sein, da eintönige Wiederholungen lediglich die Unkonzentriertheit und bestenfalls das Durchhaltevermögen, nicht aber die eigentlich angestrebten fachlichen Fähigkeiten stärken. Üben ist auch deswegen notwendig, weil selbst eine differenzierte Erklärung und Erläuterung von Methoden, Begriffen oder Kategorien deren Anwendung in konkreten

Situationen nicht ersetzt. So werden etwa Fachtermini überhaupt erst durch anwendendes Üben in den aktiven Wortschatz übernommen und dadurch verfügbar. Üben ist mithin ein konstitutiver Beitrag zur individuellen Selbständigkeit und späteren fachlichen Autonomie der Schülerinnen und Schüler.

Vertiefung erfolgt im allgemeinen durch Wiederholung oder durch Übertragung auf eine ähnliche Erkenntnissituation. Bei Vertiefungen durch Wiederholung ist der immanenten Wiederholung der Vorzug vor expliziter Nachfrage zu geben. Vertiefungen erlauben den Geschichtslehrerinnen und -lehrern die Korrektur fehlerhafter Lernprozesse innerhalb der Lerngruppe und bieten ihnen daneben Rückmeldungen über den Erfolg der eingesetzten Methoden, Materialien und Ansätze. Für die Schülerinnen und Schüler sind sie eine wichtige Möglichkeit der Selbstkontrolle. Vertiefungen gehören nicht nur – und zwar als Ersatz für eine andersartige kommunikative Verknüpfung – an den Anfang einer Stunde, sondern in alle Phasen des Unterrichts, in denen dafür die Notwendigkeit besteht. Allerdings sollte darauf geachtet werden, daß nicht primär Daten und Sachinformationen, sondern vor allem historisch wesentliche Erkenntnisse und Einsichten vertieft werden, die im Sinne des exemplarischen Lernens auf andere Sachverhalte transferiert werden können und schließlich einen Beitrag zur Entwicklung des Geschichtsbewußtseins leisten.

Eine wesentliche unterrichtsmethodische Rolle spielt im Geschichtsunterricht weiterhin das **Tafelbild**. Das Tafelbild verfehlt seinen Zweck, wenn es im wesentlichen nicht mehr als die Inhaltsebene einer Quelle wiedergibt. Statt dessen sollte es den methodischen Untersuchungsgang spiegeln, erkannte Strukturen illustrieren, Ursachen und Folgen in ihrer Kausalitätsbeziehung verdeutlichen und Prozesse dynamisch darstellen. In diesem Sinne als Strukturskizzen angelegte Tafelbilder fördern den Erkenntnisprozeß durch die Überwindung von Verständnishemmnissen und sichern ihn zugleich. Sie können zudem als Hilfe für Schülervorträge, als Anregung zur sprachlichen Sachbeschreibung oder der späteren Vertiefung dienen.

3.4 Grundsätze des sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht

Wachsende Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler bei der sachgerechten Verwendung der deutschen Sprache als Unterrichtsmedium macht es für Geschichtslehrerinnen und -lehrer in zunehmendem Maße erforderlich, sich dem Problem des sprachlichen Lernens im Geschichtsunterricht zuzuwenden. Sprachliches Lernen im Geschichtsunterricht kann sich nicht länger darauf beschränken, den Schülerinnen und Schülern eine differenzierte Fachterminologie zur Verfügung zu stellen. Die lange übliche Rekurrenz auf den Deutschunterricht scheitert nämlich dort, wo dieser aus begründeten fachlichen Erwägungen andere sprachliche Ausbildungsziele verfolgt als der Geschichtsunterricht. Dieser muß also in verstärktem Maße selbst darauf achten, eine am Lernfortschritt orientierte **Fachsprache** zu entwickeln, die es den Schülerinnen und Schüler erlaubt, in angemessener sprachlicher Form methodische Operationen durchzuführen, Untersuchungen anzustellen, Kategorien zu beachten, Ergebnisse zu formulieren und Urteile zu begründen und abzugeben.

Die Leistung von Sprache als Kommunikationsmittel im Unterricht erfordert demnach die Reflexion sprachlicher Mittel unter fachspezifischen Gesichtspunkten. Dabei spielen im Geschichtsunterricht folgende Aspekte eine Rolle:

- die Sprache der Geschichtslehrerinnen und -lehrer im Unterricht,
- die gesprochene Sprache der Schülerinnen und Schüler im Unterricht,
- die geschriebene Sprache der Schülerinnen und Schüler in eigenständigen Produktionen (z. B. Hausaufgaben, schriftliche Übungen usw.),
- die Sprache der Quellen,
- die Sprache der Lehrbücher.

Die im Unterricht verwandte Sprache der Geschichtslehrerinnen und -lehrer ist für die Schülerinnen und Schüler ein entscheidendes kommunikatives Verständnismittel, das zugleich Vorbildfunktion für ihren eigenen fachsprachlichen Lernprozeß besitzt. Wortwahl und Syntax sollten dementsprechend dem jeweiligen sprachlichen Ausbildungsstand der Schülerinnen und Schüler Rechnung tragen. Denotativ oder konnotativ unbekannte Begriffe können für das Verständnis ein ebenso großes Hemmnis darstellen wie uneindeutige grammatische Bezüge, Erklärungen und Aufgaben in scheinbar schülernaher Restringierung oder übermäßig komplizierte Satzkonstruktionen.

Darüber hinaus haben Geschichtslehrerinnen und -lehrer bei eigenen sprachlichen Darbietungen ihre gegenüber den Schülerinnen und Schülern wesentlich höhere Sprachkompetenz in Rechnung zu stellen. Spannend vorgetragene Lehrerzählungen oder überzeugend dargestellte Lehrmeinungen können die Schülerinnen und Schüler unter Umständen affektiv so stark beeinflussen, daß sie zur selbständigen Verarbeitung des Vorgetragenen unfähig werden. Andererseits dient die Sprachkompetenz der Geschichtslehrerinnen und -lehrer als Vorbild im Rahmen methodischen, beschreibenden, kategorialen oder beurteilenden Arbeitens.

Im Sinne der oben genannten Grundsätze sind nicht nur fachterminologische, sondern auch fachsprachliche Fehler im Unterricht zu korrigieren. Bei der eigenen Aufgabenstellung und bei der Überprüfung von Hausarbeiten ist ebenfalls auf die Verwendung der korrekten Fachsprache zu achten. Die Anpassung der Lehrersprache an eine nicht-fachsprachliche Ebene ist lernhemmend.

Aufgabe aller Geschichtslehrerinnen und -lehrer ist es, sich möglichst bald nach Übernahme einer Lerngruppe über deren Sprachstand zu vergewissern und die Sprachausbildung als konstitutiven didaktischen Faktor in die Unterrichtsplanung mit einzubeziehen. Mit einem geringen Grad an Sprachkompetenz in der Formalsprache und der Tendenz, Ausdrucksabsichten so weit wie möglich in der Umgangssprache zu verwirklichen, sollte gerechnet werden. Bei Klassen mit Aussiedler-, Umsiedler und Ausländerkindern ist zudem zu prüfen, inwieweit die Umgangssprache sicher beherrscht wird. Nur dadurch kann sichergestellt werden, daß die erfolgreiche Teilnahme am Geschichtsunterricht nicht an sprachlichen – d. h. nicht fachlich begründeten – Schwierigkeiten scheitert.

Nicht von vornherein als selbstverständlich voraussetzen sollten die Geschichtslehrerinnen und -lehrer für den Geschichtsunterricht frühzeitig wichtige Fertigkeiten wie die Informationsentnahme aus Texten durch die Schülerinnen und Schüler, da der Deutschunterricht die diesbezüglichen Methoden erst zu einem späteren Zeitpunkt zur Verfügung stellt. Zu beachten ist ferner, daß indirekt geäußerte Absichten oder versteckte Motive für jüngere Schülerinnen und Schüler nicht ohne entsprechende Hilfestellung erkennbar sind. Das Bewußtsein, daß Reden, Gesetzestexte und Doku-

mente, aber auch Augenzeugenberichte durch Sprache eine eigene Wirklichkeit schaffen, kann auf keinen Fall vorausgesetzt werden.

Es ist daher notwendig, die Schülerinnen und Schüler im Geschichtsunterricht im Rahmen einer behutsamen fachmethodischen **und** fachsprachlichen Ausbildung an das Verständnis von Quellentexten heranzuführen. Das kann in vier aufeinander aufbauenden, die wachsende sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler berücksichtigenden Stufen geschehen:

1. Darbietung von sprachlich vereinfachten Quellen,
2. Vorentlastung sprachlich komplexerer Quellen durch Besprechung der sprachlichen Phänomene im Unterricht mit anschließender Lektüre der Quelle,
3. Lektüre originaler Quellen mit anschließender Erklärung unbekannter Begriffe und schwieriger syntaktischer Strukturen im Unterricht durch die Geschichtslehrerinnen und -lehrer,
4. selbständige Lektüre originaler Quellen durch die Schülerinnen und Schüler unter Wahrnehmung und möglichst eigenaktiver Überwindung sprachlicher Verständnismomente.

Mit dem in Punkt 1 genannten Verfahren ist keine unzulässige, gegen die Wissenschaftsorientierung des Geschichtsunterrichts verstoßende Bearbeitung eines historischen Textes und der von ihm repräsentierten historischen Wirklichkeit zu verstehen, sondern die Sicherung einer sonst nicht vorhandenen sprachlichen Verfügbarkeit für die Schülerinnen und Schüler. Eine lateinische Quelle bleibt nicht deswegen enger am Original, weil die Übersetzerin bzw. der Übersetzer gegen die Stilregeln der deutschen Sprache die lateinische Syntax nachzukonstruieren versucht. Und ohne Umwandlung frühneuhochdeutscher Texte sind den Schülerinnen und Schülern selbst ältere deutsche Quellen wie die „12 Artikel der Bauern“ weitgehend verschlossen. In diesen und ähnlichen Fällen ist es günstiger, eine den sprachlichen Verständnismomente der Schülerinnen und Schüler angepaßte Quelle als gar keine zu lesen oder die Lernenden mit altersunangemessenen, demotivierenden, die Freude an der eigentlich angestrebten fachlichen Erkenntnis beeinträchtigenden Sprachschwierigkeiten zu überfordern.

Bei der Erarbeitung von Quellen in der Hausaufgabe sollte sorgfältig geprüft werden, ob die Schülerinnen und Schüler der Aufgabe sprachlich gewachsen sind, und zugleich der Zeitaufwand unter Berücksichtigung des Sprachstandes in Rechnung gestellt werden. Arbeitsanweisungen zu Texten sollten sorgfältig formuliert und auf die verschiedenen Lernzielebenen bezogen werden, da die Schülerinnen und Schüler für die Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem in der Regel Hilfestellung und eindeutige sprachliche Signale benötigen.

In dem Maße, in dem die wissenschaftspropädeutische Ausbildung zunimmt, kann unter Rückgriff auf die in den Jahrgangsstufen 6 und 7 eingeübten Verfahrensweisen zu Methoden der selbständigen Erarbeitung von Quellen übergegangen werden. Auch hier bedarf es der Anleitung im Geschichtsunterricht, ggf. in Zusammenarbeit mit dem Deutschlehrer bzw. der Deutschlehrerin, und der sorgfältigen Formulierung von Arbeitsanweisungen. Die sprachliche Unterscheidung zwischen Begründungen und Behauptungen, Ursachen und Wirkungen, Voraussetzungen und Folgen, Wirk-

lichkeit und Vorstellungen ist für die Gewinnung fachspezifischer Erkenntnisse ebenso unverzichtbar wie die sorgfältige Reflexion von Tempusstrukturen eines Textes.

In der Jahrgangsstufe 9 demonstrieren Schülerinnen und Schüler häufig Unabhängigkeit durch eine möglichst nachlässige und reduzierte Sprache, insbesondere in bezug auf die Explikation der Beziehungen innerhalb eines Satzes und verschiedener Sätze untereinander. In solchen Situationen wird es notwendig sein, den Schülerinnen und Schülern die Eingeschränktheit, Mißverständlichkeit, Unschärfe und Mehrdeutigkeit ihrer Aussagen vor Augen zu führen.

Die Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten erfordert die Fähigkeit, sich in historische Situationen hineinzuversetzen und sie sprachlich zu meistern. Entsprechend sind den Schülerinnen und Schülern Hilfen zur Beschreibung eines vergangenen Sachverhalts und für die Benutzung von Fachtermini zur Verfügung zu stellen. Es empfiehlt sich, nicht isolierte Begriffe, sondern Kollokationen einzuüben. Begriffe wie „Universalreich“ oder „Hochkultur“ gehen nur dann in den Wortschatz der Schülerinnen und Schüler ein, wenn Hilfen zur sinnvollen und sprachlich richtigen Verwendung in einem Satz gegeben werden, z. B. durch die Anschrift von Kollokationen wie „eine Hochkultur entwickeln“ oder „ein Universalreich bilden“. Hilfreich ist darüber hinaus die Anschrift fachsprachlich wichtiger Kollokationen wie

- Herrschaft ausüben,
- ein Gesetz verabschieden – ein Gesetz erlassen,
- einen Vertrag ratifizieren,
- eine Revolution erfahren,
- politische Partizipation fordern,
- partikulare Interessen vertreten.

Bei Verben ist die Ergänzung von Präpositionen besonders wichtig, wie z. B.:

- partizipieren an,
- legitimieren von,
- herrschen über.

Die Anschrift von Substantiven mit Artikeln, Plural und Genitiv kann insbesondere für Ausländer- und Aussiedlerkinder hilfreich sein. Das Anlegen einer eigenen Abteilung „Sprache“ im Fachheft ist für alle Schülerinnen und Schüler zu empfehlen.

Insbesondere mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sollten fachspezifische Elemente der Allgemeinsprache – z. B. deskriptive und narrative Strukturelemente (Orts- und Zeitangaben) – besonders eingeübt werden:

- Nach hundert Jahren/Im Laufe des vorigen Jahrhunderts/Noch ein Jahrhundert später/Im 19. Jahrhundert

In den Jahrgangsstufen 9 und 10 werden für die Textproduktion in zunehmendem Maße argumentative Strukturen zu vermitteln sein. Dazu gehören z. B. die logischen Nebensätze, die auch im Deutschunterricht in diesen Klassenstufen eine große Rolle spielen, aber auch sprachliche Strukturen, die die Perspektivität eines Textes deutlich machen. Zu nennen wären hier der Konjunktiv als Mittel der sprachlichen Distanzierung von einer zitierten Aussage, aber auch Adverbiale wie:

- Nach Meinung/nach Ansicht der Verfasserin bzw. des Verfassers. . ./ nach Xens Ansicht. . .
- Der Argumentation der Verfasserin bzw. des Verfassers zufolge . . .
- . . ., so die Verfasserin bzw. der Verfasser, . . .
- angeblich/offensichtlich
- Aus der Perspektive von . . .

Die Beherrschung der genannten sprachlichen Mittel erleichtert Schülerinnen und Schülern die Erkenntnis, daß selbst Sachtexte in der Regel nicht die historische Wahrheit, sondern lediglich zeitgenössische Vorstellungen, Theorien oder Meinungen enthalten, und bildet somit eine wichtige Grundlage für die Arbeit in der gymnasialen Oberstufe.

Zur Kennzeichnung der Intentionalität von Texten ist es hilfreich, ein entsprechendes Vokabular zur Verfügung zu stellen:

Die Autorin bzw. der Autor

- vertritt die Interessen der . . .
- befürwortet . . .
- greift . . . an
- bemängelt . . .
- unterstützt . . .
- fordert . . .

Hilfen für die sprachliche Umsetzung von Tafelskizzen, zur Beschreibung einer historischen Karte, zur sprachlichen Umsetzung von Grafiken und Statistiken sollten in Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern der Fächer Politik und Erdkunde gegeben werden.

Lehrbücher müssen sprachlich so konzipiert sein, daß sie für Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Jahrgangsstufe ohne weitere Hilfe oder Erklärung verständlich sind, und zwar durch eine Senkung des Abstraktionsgrades, eine Reduzierung der Informationsmenge, vereinfachte, altersadäquate Syntax und die klare Trennung zwischen Beschreibung und Wertung. Den Fachkonferenzen wird empfohlen, bei der Beratung über neue Lehrwerke den Sprachaspekt als didaktisches Kriterium mit zu berücksichtigen.

3.5 Fächerübergreifendes Arbeiten

In den Abschnitten 1.1.2 und 3.1 bis 3.3 werden die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts im Fach Geschichte beschrieben. Die Verbindungen und Kooperationsnotwendigkeiten zwischen dem Fach Geschichte und anderen Fächern im Bereich von Inhalten und Methoden sind im Abschnitt 1.4 angesprochen.

Fachliche Spezialisierung und bewußtes fachliches Arbeiten ist ein wesentliches Element wissenschaftsorientierten Unterrichts. Gleichzeitig bedeutet fachliche Spezialisierung aber immer auch Ausblendung der Perspektiven außerhalb des eigenen Faches und den Verzicht auf eine ganzheitliche Betrachtung von Wirklichkeit. Wissenschaftsorientierung im schulischen Unterricht definiert sich daher nicht nur von

den Bezugsdisziplinen der Fächer und ihren inhaltlichen, methodischen und wissenschaftstheoretischen Spezifika. Sie konkretisiert sich ebenso in den fächerübergreifenden Problemstellungen, die die Lebenswirklichkeit der Menschen vorgibt, sowie in der Fähigkeit, die unterschiedlichen fachlichen Perspektiven für gemeinsame Problemlösungsstrategien zu verbinden. Die Richtlinien für die Sekundarstufe I des Gymnasiums betonen deshalb neben der „Notwendigkeit systematischen fachlichen Lernens“ die „Notwendigkeit einer Zusammenarbeit der Fächer“. Die Schülerinnen und Schüler sollen neben dem Erwerb der wichtigsten fachlichen Inhalte und Methoden „Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Lernbereichen und Fächern erkennen, die entsprechenden fachspezifischen und interdisziplinären Lern- und Arbeitsprozesse einüben und auch Anwendungs- und Handlungsmöglichkeiten erfahren“ (Richtlinien Abschnitt 1.3.2).

Eine Zusammenarbeit der Fächer ermöglicht es zunächst, unerwünschte – die Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigende – Doppelungen zu vermeiden. Weiter wird es durch den Rückgriff auf die Ergebnisse anderer Fächer möglich, schneller und fundierter zu komplexeren fachlichen Zusammenhängen vorzudringen. Dadurch wird das fachliche Lernen innerhalb der einzelnen Fächer optimiert und gleichzeitig der Zugang zu komplexen Wirklichkeitsphänomenen und der Erkenntnis, daß die Grenzen der Fächer keine Wirklichkeitsgrenzen sind, eröffnet. Schülerinnen und Schüler können so ansatzweise erfahren, wie verschiedene Fachgebiete bei der Beschäftigung mit komplexen Phänomenen und Problemen kooperieren, unterschiedliche Denkweisen und Verfahren auf gemeinsame Fragestellungen fokussieren und gemeinsam Lösungen entwickeln. Der Geschichtsunterricht unterstützt diesen Prozeß, indem er Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft und bewährte Untersuchungsformen und Zugriffsweisen mit denen anderer Fächer abstimmt und mit diesen bei der Beschäftigung mit gemeinsamen Fragestellungen zusammenarbeitet. Insbesondere die Auseinandersetzung mit komplexen Gegenwartsproblemen und Zukunftsaufgaben erfordert das Zusammenwirken unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche (Richtlinien Abschnitt 3). Ein derartiges Vorgehen sichert die bessere Abrufbarkeit und Integration der in unterschiedlichen Problemzusammenhängen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten und erweitert die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, selbständig neue Problemstellungen auch außerhalb des Unterrichtes zu bearbeiten und erfolgreich zu bewältigen.

Fächerübergreifendes Arbeiten kann in zweierlei Formen erfolgen: als zwischen verschiedenen Fächern abgestimmtes Lehren und Lernen innerhalb der einzelnen Fächer und als gemeinsame Arbeit verschiedener Fächer, z. B. im Rahmen von Projekten.

Im ersten Fall (**fächerabgestimmtes Arbeiten**) erfolgt eine Abstimmung zwischen verschiedenen Fächern im Hinblick auf eine inhaltsbezogene Arbeitsteilung, die Verbindung von Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten sowie den Aufbau von Kompetenzen im Bereich der fachlichen Methodik. Zwischen den Fächern abgestimmtes Arbeiten muß wie das rein fachliche Lernen den Grundsätzen eines systematischen Aufbaus und der zunehmenden Progression (Sequenzprinzip – Richtlinien Abschnitt 2.2) folgen.

Fächerabgestimmtes Arbeiten erfordert inhaltliche und methodische Absprachen zwischen den Fachkonferenzen und den jeweils beteiligten Lehrerinnen und Lehrern.

Diese Abstimmung sollte neben Inhaltselementen auch fachmethodische Vorgehensweisen und den Aufbau einer Begriffsstruktur sowie das Verständnis fundamentaler Probleme aus dem Gegenstandsbereich der beteiligten Fächer umfassen. So können z. B. verschiedene Aspekte eines Themas verschiedenen Fächern zugeordnet werden und Vereinbarungen über die zeitliche Abfolge des Aufgreifens dieser Aspekte in den verschiedenen Fächern getroffen werden. Durch die Einigung auf ein Fach, das die abschließende ganzheitliche Betrachtung des Themas übernimmt, wird es möglich, unterschiedliche Fachaspekte aufzugreifen, aufeinander zu beziehen und das in verschiedenen Fächern Gelernte besser zu sichern und verfügbar zu machen. Durch die Abstimmung zwischen verschiedenen Fächern wird es insbesondere den Fächern, die nicht kontinuierlich unterrichtet werden, leichter gemacht, für die eigenen fachlichen Zwecke an die in anderen Fächern erworbenen Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten anzuknüpfen und so plausible Sachzusammenhänge für die Schülerinnen und Schüler zu konstituieren.

Bei zeitparallelem Eingehen auf ein Thema können im Verlauf der Bearbeitung noch Absprachen erfolgen und Impulse aus anderen Fächern aufgenommen werden. Bei zeitversetzter Bearbeitung müssen die Lehrerinnen und Lehrer der beteiligten Fächer jeweils wissen, welche Aspekte des Themas jeweils behandelt wurden, welches Sach- und Methodenwissen die Schülerinnen und Schüler erworben haben und welche Fächer mit welchen Fragestellungen zu einem späteren Zeitpunkt das Thema wieder aufnehmen werden. Solche Festlegungen, die von den Fach- und Klassenkonferenzen zu beraten sind, können sich an den im Anhang aufgenommenen Beispielen orientieren. Diese beziehen sich an Hand der Beispiele „Europa“, „Dritte Welt“ und „Umwelterziehung“ auf die Abstimmung inhaltlicher Elemente und des Verständnisses fundamentaler Probleme aus diesen Gegenstandsbereichen innerhalb der Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre. Weiter wird ein Vorschlag für einen systematischen, innerhalb dieser Fächer abgestimmten Erwerb von methodischen Kompetenzen vorgelegt, der auf die entsprechenden Voraussetzungen aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Erdkunde aufbaut.

Die gemeinsame Arbeit verschiedener Fächer, z. B. im Rahmen von Projekten (**fächerintegrierende Arbeit**) hebt für einen begrenzten Zeitraum die Fächergrenzen auf. Die beteiligten Fächer stellen ihr Stundenvolumen für ein begrenztes, klar definiertes Arbeitsvolumen zur Verfügung. So wird es möglich, daß Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Teilaspekte zeitgleich erarbeiten können und daß als Unterrichtsergebnis leichter ein Produkt herstellbar ist. Für eine solche fächerintegrierende Arbeit bietet sich im Geschichtsunterricht auch die Nutzung des für jede Jahrgangsstufe vorgesehenen Freiraumes an. Hier können z. B. regionalgeschichtliche Projekte zusammen mit dem Fach Erdkunde oder besondere Problemaspekte wie Umweltgeschichte zusammen mit dem Fach Politik bearbeitet werden. Soweit durch derartige projektorientierte Unterrichtsverfahren der Fachunterricht begrenzte Zeit ersetzt wird, muß darauf geachtet werden, daß solche Phasen Verbindungen zum Fachunterricht haben, indem bei der Vorbereitung und Durchführung sorgfältig auf Möglichkeiten der Integration der Ergebnisse in den folgenden Fachunterricht geachtet wird.

4 Leistung und ihre Bewertung

4.1 Grundsätze

Die Überprüfung des Lernerfolgs ist ständige Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer. Sie bildet die Grundlage für die Leistungsbewertung. Die pädagogische Bedeutung des Leistungsbegriffs und die Rolle der Leistungsbewertung sind in den Richtlinien im Abschnitt „Leistung und ihre Bewertung“ dargestellt. Es heißt dort unter anderem: „Die Schule ist einem pädagogischen Leistungsprinzip verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet.“

Die pädagogische Zielsetzung der Leistungsbewertung ergibt sich aus den entsprechenden Bestimmungen der Allgemeinen Schulordnung (§ 21 – § 23 und § 25), die die rechtliche Grundlage für die Leistungsbewertung in der Schule darstellen. Die Leistungsbewertung ist gleichzeitig Grundlage für die weitere Förderung der Schülerinnen und Schüler, für ihre Beratung und die Beratung der Erziehungsberechtigten sowie für Laufbahnentscheidungen.

Folgende Grundsätze der Leistungsbewertung sind festzuhalten:

- Leistungsbewertung ist ein kontinuierlicher Prozeß. Berücksichtigt werden alle von den Schülerinnen und Schülern im Geschichtsunterricht erbrachten Leistungen, nämlich mündliche und schriftliche Beiträge und ggf. auch praktische Arbeiten.
- Die Leistungsbewertung bezieht sich auf die im Unterricht vermittelten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Unterrichtsziele, -gegenstände und die methodischen Verfahren, die von den Schülerinnen und Schülern erreicht bzw. beherrscht werden sollen, sind in Kapitel 2 und 3 ausgewiesen.
- Leistungsbewertung setzt voraus, daß die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Gelegenheit hatten, die entsprechenden Anforderungen in Umfang und Anspruch kennenzulernen und sich auf sie vorzubereiten. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihnen hinreichend Gelegenheit geben, die geforderten Leistungen auch zu erbringen.
- Bewertet werden der Umfang, die selbständige und richtige Anwendung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Art der Darstellung. Das heißt, daß die Anforderungen im Unterricht so gestaltet sein müssen, daß neben der Reproduktion auch komplexere Leistungen gefordert werden können. Unterforderungen wie Überforderungen sind zu vermeiden. Die Definition der Notenstufen ist zu beachten.
- Die Bewertung ihrer Leistungen muß für die Schülerinnen und Schüler auch im Vergleich mit den Mitschülerinnen und Mitschülern transparent sein. Das heißt auch, daß die Fachlehrerinnen und Fachlehrer die Kriterien für die Notengebung koordinieren.

Für die Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen Anlaß, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. Für die Schülerinnen und Schüler sollen sie eine Lernhilfe sein.

4.2 Formen der Leistungsbewertung im Geschichtsunterricht

Die im Geschichtsunterricht erbrachten Leistungen werden grundsätzlich im Zusammenhang der Mitarbeit im Geschichtsunterricht überprüft und bewertet. Dies ge-

schieht, indem die Qualität und Kontinuität der Beiträge erfaßt werden, welche die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbringen. Diese Beiträge sollen unter Beachtung der in Abschnitt 3 des Lehrplans dargelegten Grundsätze unterschiedliche mündliche und schriftliche Formen in enger Bindung an die Aufgabenstellung, die inhaltliche Reichweite und das Anspruchsniveau der jeweiligen Unterrichtseinheit umfassen, wie sie in der Obligatorik des Lehrplans ausgewiesen sind. Gemeinsam ist diesen Formen, daß sie in der Regel einen abgegrenzten, zusammenhängenden Unterrichtsbeitrag einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers darstellen, der je nach unterrichtlicher Funktion, nach Unterrichtsverlauf, Fragestellung, Materialvorgabe und Altersstufe unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad haben wird. Der Gebrauch der Fachsprache und der sichere Umgang mit den erlernten Grundbegriffen sollen bei der Leistungsüberprüfung und -bewertung berücksichtigt werden.

Im einzelnen sind als Formen der mündlichen Überprüfung des Lernerfolgs und des Leistungsstands zu benennen:

- Beiträge zum laufenden Unterrichtsgespräch, die vorrangig der gemeinsamen Erarbeitung der Unterrichtsgegenstände dienen, aber auch Auskunft über den Leistungsstand der Schülerin bzw. des Schülers geben;
- unter dem Gesichtspunkt der Leistungsbewertung gezielt abgerufene Beiträge einzelner Schülerinnen und Schüler.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen vorbereiteten Beiträgen (z. B. Vortrag eines Gruppenarbeitsergebnisses) und nicht vorbereiteten Beiträgen (z. B. Zusammenfassung der Ergebnisse einer Arbeitsphase innerhalb einer Unterrichtsstunde).

Beide Formen können sich beziehen auf die Skizzierung von historischen Abläufen und Strukturen, die Erklärung von Grundbegriffen, die Darstellung der Funktion und Wirkweise von Institutionen, die Einordnung neuer Kenntnisse in bekannte Zusammenhänge, die Betrachtung eines bekannten Sachverhalts unter neuer Fragestellung, die Formulierung von Problemstellungen, die Anwendung erlernter Methoden und Arbeitsweisen auf abgegrenzte Untersuchungsgegenstände, die argumentative Stützung von Werturteilen und die Zusammenfassung von Unterrichtsergebnissen.

Zusammenhängende längere Beiträge von Schülerinnen und Schülern, die selbständig vorbereitet sind, können im Rahmen der Leistungsbewertung Berücksichtigung finden. Der Einsatz von Referaten im Sinne der Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe zur Leistungsüberprüfung ist in der Sekundarstufe I in der Regel nicht sinnvoll. Häufig ist nicht nur die Autorenschaft fragwürdig. Diese Leistungsform bedarf auch eines hohen Maßes an Souveränität im Umgang mit dem beizuziehenden Material. Sie bedarf auch einer im Unterricht vorangegangenen sorgfältigen Einübung bezüglich der Gliederung und der sprachlichen wie gedanklichen Ausgestaltung und nicht zuletzt der präzisen Abstimmung auf die Aufnahmefähigkeit der Klasse. Diese Voraussetzungen können in der Sekundarstufe I nur begrenzt geschaffen werden. Insbesondere kann die mit einem Referat erbrachte punktuelle Leistung nicht an die Stelle der in der kontinuierlichen Mitarbeit zu erbringenden Leistungen treten.

Eine schriftliche Form der Mitarbeit, die auch zur Leistungsbewertung herangezogen werden kann, ist die **schriftliche Übung** (vgl. auch Abschnitt 3.3 „Üben und Vertiefen“). Sie gibt den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit, eine begrenzte, aus dem Unterricht erwachsene Aufgabenstellung schriftlich zu bearbeiten. Die Bearbeitungs-

zeit sollte in der Regel 15 Minuten nicht überschreiten. Mehrfachwahl-, Zuordnungs-, Einsetz-, Umordnungs- oder Korrekturaufgaben werden den Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts nur in sehr eingeschränktem Maße gerecht. Das bloße Abfragen von Jahreszahlen ist mit den Zielsetzungen des Geschichtsunterrichts nicht vereinbar.

Schriftliche Übungen dürfen sich nur auf begrenzte Stoffbereiche im unmittelbaren Zusammenhang mit dem jeweiligen Unterricht beziehen. Der Stellenwert der hier erfaßten Leistung läßt sich mit einem längeren Beitrag zum Unterrichtsgespräch vergleichen.

Schriftliche Übungen sind nur in begrenzter Zahl zulässig (vgl. ASchO § 22, 4). Sie sind zu benoten und so bald wie möglich korrigiert zurückzugeben, damit ihre Ergebnisse in den Unterricht einbezogen werden können. Sogenannte Tests, die ohne Bezug zum laufenden Unterricht und ohne die Funktion der Übung nur zur Ermittlung der Zeugnisnote dienen, sind unzulässig.

Um übermäßige Belastungen der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden, soll die Zahl der schriftlichen Übungen in den einzelnen Fächern aufeinander abgestimmt werden.

Weitere Möglichkeiten der schriftlichen Leistungsüberprüfung bieten die Bewertung des Ergebnisprotokolls einer Unterrichtsstunde oder einer Erkundung sowie des von den Schülerinnen und Schülern zu führenden Fachhefts (vgl. Abschnitt 3.3). Für diese Formen der schriftlichen Mitarbeit ebenso wie für praktische Arbeiten gelten die Aussagen über den begrenzten Stellenwert der innerhalb von schriftlichen Übungen erbrachten Leistungen entsprechend.

Hausaufgaben ergänzen die Arbeit im Unterricht. Sie dienen der Festigung und Sicherung des im Unterricht Erarbeiteten sowie der Vorbereitung des Unterrichts. Dieser Funktion von Hausaufgaben widerspricht es, wenn einzelne Hausaufgaben, z. B. in der Form eines Abfragens zu Beginn der Stunde, regelmäßig zensiert werden (vgl. Erlaß des Kultusministers vom 02.03.1974 – Hausaufgaben für die Klassen 1 – 10 aller Schulformen, BASS Nr. 12 – 31 Nr. 1). Die Qualität der Erledigung von Hausaufgaben kann jedoch bei gezielten mündlichen Übungen im Rahmen der Leistungsbewertung festgestellt werden. Sie wird daneben auch in dem von den Schülerinnen und Schülern geführten Fachheft deutlich.

Alle beschriebenen Formen der Mitarbeit im Unterricht haben wichtige eigenständige Funktionen. Sie dienen im Unterricht dem Fortgang des Lernprozesses, sie geben den Schülerinnen und Schülern Hinweise auf ihren Leistungsstand, sie geben der Lehrerin bzw. dem Lehrer unterschiedliche Möglichkeiten zur Lernerfolgskontrolle. Sie sollten daher möglichst vielfältig und unter Berücksichtigung der Schülerindividualität (soziokultureller Kontext, Geschlechterzugehörigkeit und Entwicklung) eingesetzt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, ob im Unterricht vorrangig jeweils Aufgaben der inhaltlichen Fortführung, der vertiefenden Einübung oder der differenzierenden Problematisierung gestellt sind. Der Stellenwert des jeweiligen Beitrags zum Unterricht als Beurteilungsgrundlage muß demnach von Fall zu Fall von den Lehrerinnen und Lehrern bestimmt werden. Mit zunehmendem Alter müssen die Ansprüche an die Länge und Komplexität der Beiträge gesteigert werden, um den Anschluß an die anspruchsvolleren Formen der Leistungsüberprüfung in der gymnasialen Ober-

stufe zu ermöglichen. Im Einzelfall wird es möglich sein, die Teilleistung exakt zu beurteilen; in anderen Fällen liegt eine punktuelle Bewertung nicht nahe (z. B. bei Beiträgen zum Unterrichtsgepräch). Hier sollten die Lehrerinnen und Lehrer vielmehr über einen längeren Zeitraum die Schülerleistungen beobachten und sich entwickeln lassen und ein zusammenfassendes Urteil gewinnen. Fehlende spontane Mitarbeit einer Schülerin bzw. eines Schülers rechtfertigt nicht eine nicht ausreichende Note, sie darf nicht mit Leistungsverweigerung verwechselt werden. Das Leistungsvermögen muß hier durch mehrfache, an die Schülerin bzw. den Schüler konkret gerichtete Aufgabenstellungen abgeklärt werden.

4.3 Bildung der Halbjahresnote

Am Ende eines jeden Schulhalbjahres erhalten die Schülerinnen und Schüler eine Zeugnisnote, die Auskunft darüber gibt, inwieweit die Leistungen im Halbjahr den im Unterricht gestellten Anforderungen entsprochen haben. In die Note gehen alle im Unterricht erbrachten mündlichen und schriftlichen Leistungen ein. Die Halbjahresnote stellt somit eine an den Lernzielen des Geschichtsunterrichtes gemessene Beurteilung der Gesamtleistung der Schülerin bzw. des Schülers dar. Die Notenbildung erfolgt durch die Fachlehrerin bzw. den Fachlehrer.

4.4 Beispiele für mündliche und schriftliche Übungen

Aufgabenbeispiel für eine materialgebundene schriftliche Übung in der Jahrgangsstufe 6, Fachinhalt 6.1

1. Unterrichtlicher Zusammenhang

Die schriftliche Übung steht am Ende einer Teilsequenz über die Menschen in der Altsteinzeit im Rahmen des Fachinhalts 6.1 „Einführung in die Geschichte“. Im bisherigen Unterricht wurden auf der Grundlage von Ausgrabungsberichten und bildlichen Darstellungen von Überresten zentrale Aspekte der Auseinandersetzung der Altsteinzeitmenschen mit ihrer natürlichen Umwelt erarbeitet. Dabei haben die Schülerinnen und Schüler gelernt, nach der Lösung der Grundprobleme, der Form des Zusammenlebens einschließlich des Geschlechterverhältnisses und der Religion zu fragen und in der Auseinandersetzung mit Sachüberresten nach Antworten zu suchen. Die vorliegende Übung will die dabei erworbenen Kenntnisse und Einsichten überprüfen, indem sie die Schülerinnen und Schüler mit vertrauten Sachverhalten in einem verfremdeten Kontext konfrontiert.

Die materialgebundene schriftliche Übung stellt für die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 eine neue Form der Lernerfolgsüberprüfung im Fach Geschichte dar. Diese Ausgangsposition muß von der Lehrerin bzw. von dem Lehrer besonders berücksichtigt werden. Zunächst geht es darum, einen möglichst anschaulichen und damit motivierenden Text auszuwählen. Dieser sollte dann in einem ersten Durchgang gemeinsam gelesen werden, um der Klasse Gelegenheit zu geben, Fragen zu unbekanntem Begriffen zu stellen. Von der Lehrerin bzw. von dem Lehrer müssen knappe Zusatzinformationen zur groben geographischen Einordnung des Lebensraums der Buschmenschen gegeben werden. Auch die Arbeitsaufträge sollten bei Bedarf noch einmal mündlich erläutert werden. Außerdem könnte der Rat erteilt

werden, die relevanten Textpassagen bzw. Schlüsselwörter wegen der größeren Übersichtlichkeit verschiedenfarbig zu unterstreichen.

2. Aufgabe

Mit dem Jeep in die Altsteinzeit – Ein Reporter berichtet

Einige hundert Kilometer vom modernen Windhuk (Namibia) entfernt, ist man plötzlich in die Altsteinzeit zurückversetzt. Die Buschleute leben in Jagdscharen von vier bis fünf Familien zusammen. Die tapferen kleinen Jäger kennen noch vergiftete Pfeilspitzen und Reibhölzer zum Feuermachen. In ihrer harten Umwelt ist jeder auf den anderen angewiesen, und Streit ist mit das Schlimmste, was in der Gruppe aufkommen kann. Jede Handlung wird von den Männern und Frauen vorher ausgiebig diskutiert, zum Beispiel, ob man Windbrecher errichten soll.

Jede Gruppe besitzt nach ungeschriebenen Gesetzen ihr Gebiet, in dem sie von einem Wasserloch zum anderen auf der Suche nach eßbaren Pflanzen und Wild wandert. Die Frauen gehen jeden Morgen mit dem Grabstock in die Steppe, um nach eßbaren wilden Wurzeln, Insekten und Straußeneiern zu suchen. Die Männer versuchen, sich mit ihren vergifteten Pfeilen und dem Sehnenbogen nahe genug an ein Wild heranzuschleichen, um ihm eine stark blutende Wunde beizubringen. Ist dies geglückt, nimmt man am nächsten Tag, wenn das Gift gewirkt hat, die Verfolgung der Blutspur auf. Der Ausgang einer solchen Jagd ist stets ungewiß. Bevor die Jäger ihre Beute erreichen, sind oft schon Löwen, Hyänen oder Aasgeier am Werk gewesen. Ist den Jägern aber einmal das Jagdglück hold, und sie können mit einem erlegten Stück Wild im Triumph in das Lager zurückkehren, ist die Freude groß. Die Buschmänner essen so lange, bis nichts mehr übrig ist. Man muß auf Vorrat essen, weil die Hitze und die vielen Insekten eine Konservierung des Fleisches unmöglich machen.

Nachts tanzen die Jäger um das Feuer, ahmen die Gangart des erlegten Tieres nach oder beschwören die Jagdgeister.

Quelle: ‚Mit dem Jeep in die Steinzeit‘. Ein Journalist berichtet, in: Sonntagszeitung, Südwestpresse, Ulm.

Arbeitsaufträge:

1. Unterstreiche zuerst alle Stellen des Berichts, die Auskunft über die Lösung der **Grundprobleme**, über die Form des **Zusammenlebens** und über die **Religion** der Buschleute geben!
2. Fasse die wichtigsten Informationen über die Lösung der Grundprobleme, die Form des Zusammenlebens und die Religion der Buschleute in einer kurzen Übersicht zusammen! Versuche dabei Sammelbegriffe zu verwenden!
3. Versuche zu erklären, welche Behauptung der Reporter in seiner Überschrift aufstellt, und überprüfe, ob diese Behauptung richtig ist!

3. Erwartungshorizont

Der Text überträgt, wie erwähnt, bekannte Sachverhalte in einen neuen zeitlichen und räumlichen Kontext und wirkt so verfremdend. Die dadurch bedingte Erkenntnisschwelle soll von den Schülerinnen und Schülern überwunden werden, indem sie

damit beginnen, im Fremden das Vertraute zu identifizieren. Konkret geht es darum, bei der Textverarbeitung zunächst alle Hinweise auf die Lösung des Nahrungs-, Wohnungs- und Kleidungsproblems, die Form des Zusammenlebens und die Religion der Buschmenschen aufzuspüren.

Frage 2 verlangt die begriffliche Verallgemeinerung der Einzelergebnisse, etwa in folgender Form:

Nahrungsproblem: Jäger und Sammler bzw. Sammlerinnen
Wohnungsproblem: Nomaden, keine festen und dauerhaften Behausungen
Kleidungsproblem: entfällt wegen der Klimaverhältnisse
Zusammenleben: Jagdscharen, Arbeitsteilung zwischen Jägern und Sammlerinnen, gleiche Stellung von Männern und Frauen
Religion: Jagdzauber

Frage 3 zielt auf eine Integration der bisherigen Erkenntnisse. In ihrer Antwort sollten die Schülerinnen und Schüler die Behauptung des Autors so deuten, daß in Namibia (noch) ein unvermitteltes Nebeneinander von modernen und steinzeitlichen Lebensformen aufzufinden ist (Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen). Die geforderte Überprüfung müßte zu dem Ergebnis führen, daß die Buschmenschen in Südwestafrika angesichts der Übereinstimmungen in allen Grundfragen tatsächlich auf der Kulturstufe der Altsteinzeitmenschen leben. Bei der gemeinsamen Nachbesprechung sollte die Lehrerin bzw. der Lehrer ergänzend darauf hinweisen, daß die Buschmenschen ihre vertrauten Lebensbedingungen heute nur noch in wenigen Rückzugsgebieten vorfinden und daß somit ein Ende des erwähnten Nebeneinanders der zwei Kulturen abzusehen ist. Den Schülerinnen und Schülern müßte verdeutlicht werden, daß vielleicht bei ihnen vorhandene Vorstellungen von Harmonie und Idylle verfehlt sind, weil durch das Vordringen der industriellen Zivilisation mit ihrem Rohstoffbedarf die Grundlagen für eine naturangepaßte und -abhängige Lebensform zunehmend zerstört werden.

Aufgabenbeispiel für eine nicht-materialgebundene mündliche Lernerfolgsüberprüfung in der Jahrgangsstufe 7, Fachinhalt 7.1

1. Unterrichtlicher Zusammenhang

In der Reihe „Mittelalterliche Lebensformen zwischen Grundherrschaft und Stadt“ haben die Schülerinnen und Schüler in etwa drei Unterrichtsstunden am Beispiel der Grundherrschaft als Lebens- und Organisationsform mittelalterlicher Agrargesellschaft die herrschaftsverleihende Kraft des Bodenbesitzes erarbeitet. Aus dem Urbar des Hofes Staffelsee (Oberbayern) wurde das Organisationsschema der Grundherrschaft entwickelt, das die Beziehungen zwischen den Grundherrn und den sozialrechtlich verschiedenen Gruppen bäuerlicher Hufner mit ihren Abgaben und Diensten verdeutlicht. Diese Sozialordnung, die für Freiheitsverzicht soziale Sicherheit bietet, wurde als Selbstversorgungswirtschaft gekennzeichnet.



Dieses Schema einer Hofgenossenschaft verdeutlicht fünf soziale Schichten: Eigenherr – Meier – minderfreie Hufner – unfreie Hufner mit einer Hofstelle – unfreie Tagelöhner ohne Hofstelle.

2. Vorbereitung der Leistungsüberprüfung durch ein Rollenspiel

Die Lernerfolgssicherung als Grundlage für die Leistungsbewertung erfolgt durch ein Rollenspiel, das die fremdartige Struktur einer Grundherrschaft aus mehreren Perspektiven konkretisieren und erhellen soll. Diese Form der Lernerfolgsüberprüfung dient auch der Selbstvergewisserung der Lehrenden, so daß im Rollenspiel deutlich gewordene Verstehensschwierigkeiten bzw. Lücken noch behoben werden können.

Rollenspiel

Der Bischof von Augsburg besucht seinen Fronhof Staffelsee, um durch seine Gegenwart seine Herrengewalt auszuüben. Die verschiedenen Bauerngruppen tragen durch ihre Vertreterinnen und Vertreter Sorgen und Interessen vor, der Bischof verweist auf ihre Pflichten und erinnert an die Möglichkeit sozialen Aufstiegs, wenn Hofstellen durch Tod frei werden. In einem szenischen Spiel personifizieren fünf Schülerinnen und Schüler die verschiedenen sozialen Gruppen dieses Herrenhofes. Sie berichten über die jeweiligen Dienstleistungen, formulieren ihre Sorgen und Interessen und äußern auch ihre Aufstiegshoffnungen innerhalb dieses Fronhofes.

Erwartungshorizont

Im Rollenspiel als Ausdrucksform der Perspektivität aller Beschäftigung mit Geschichte können strukturelle Zusammenhänge durch Personifizierung konkretisiert werden.

Schülerinnen und Schüler gewinnen neue Verstehensmöglichkeiten, wenn sie individuelle Lebenssituationen handlungsorientiert nachgestalten, indem sie versuchen, aus der Perspektive der Namenlosen zu argumentieren. Strukturelle Wirkungszusammenhänge von jahrhundertelanger Dauer können so in einem überschaubaren Handlungsraum erfahren werden. Indem die Schülerinnen und Schüler die fünf sozialrechtlich verschiedenen Gruppen (unfreie Frauen und Tagelöhner, unfreie Hufner, minderfreie Hufner, Meier als Herrenhofverwalter, Bischof als Eigenherr) durch Personifizierung darstellen, die Abgaben und Dienste auflisten, wird ihnen die jeweilige sozialrechtliche Position in dieser geburtsständischen Herrschaftsordnung bewußt. Im Rollenspiel erfahren sie den fremdartigen, mannigfach abgestuften Freiheitsbegriff und können Möglichkeiten eines sozialen Aufstiegs innerhalb einer Grundherrschaft in den Blick bekommen und erörtern. Zudem werden sie durch diesen „existentiellen“ Zugang zu rekonstruktiver Phantasie bewegt.

3. Aufgabe

Welche gesellschaftlichen Gruppen bewohnen diesen Fronhof und wie sind sie zu kennzeichnen?

Erläutere, inwiefern die Grundherrschaft eine Selbstversorgungswirtschaft ist!

4. Erwartungshorizont

Die Frage nach der sozialen Differenzierung innerhalb eines Herrenhofs verlangt eine Benennung und Charakterisierung der sozialen Schichten am Maßstab Freiheitsgrad und/oder Verfügung über Grund und Boden. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit zeigen, gesellschaftliche Gruppen mit ihren Rechten und Pflichten zu kennzeichnen und sie durch Kriterien voneinander zu scheiden.

Bei der zweiten Aufgabe wird erwartet, daß die Schülerinnen und Schüler die auf dem Wege der Abstraktion gewonnene allgemeine Kennzeichnung einer Grundherrschaft als Selbstversorgungswirtschaft wieder konkretisieren und verdeutlichen, indem sie auf die Elemente Ackerbau, Viehzucht, Mühle, Brauerei und Tuchmacherei wie Handwerksstätten verweisen. Ein besonders qualifizierter Beitrag kann auf die Notwendigkeit einer Arbeitsteilung in einer solchen Selbstversorgungsorganisation hinweisen. Grundsätzlich wird nach der Fähigkeit gefragt, einen im Unterricht gewonnenen Leitbegriff ausdifferenzieren und durch historische Konkretisierung zu erläutern.

Aufgabenbeispiel einer schriftlichen, materialgebundenen Lernerfolgsüberprüfung einer Hausaufgabe im Unterricht für die Jahrgangsstufe 9, Fachinhalt 9.1

1. Unterrichtlicher Zusammenhang

Dieses Aufgabenbeispiel steht im didaktischen Zusammenhang mit der Untersuchung der Entwicklung Europas vom Lebensraum zum Traditionsraum (2. Schritt der genetischen Orientierung im Beispiel zum Fachinhalt 9.1) anhand des in dieser Teileinheit zentralen Problems der Entstehung einer europäischen Identität.

Der bisherige Lernprozeß ist gekennzeichnet durch:

1. Historische Grundlagen des Kulturraums *Europa*
2. Einsicht in das rationale Erbe der antiken Mittelmeerwelt
3. Einsicht in die Rolle von Religionen als identitätsstiftende Faktoren in der Zeit der Universalreiche
4. Einsicht in die kulturelle Herausforderung und Befruchtung Europas durch den Islam
5. Einsicht in sich bildende Ansätze eines Gefühls des kulturellen, religiösen und rassistischen Andersseins der europäischen Völker gegenüber den Eingeborenen in der Zeit der Entdeckungen
6. Einsicht in die daraus abgeleitete Legitimation zur Expropriation und Entrechtung nicht-europäischer Völker

Ausgangspunkt des Unterrichts ist die Idee von der Einheit Europas innerhalb der neuesten Geschichte. Konkreter Lernansatz dafür sind die unmittelbaren Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie typische Aspekte der aktuellen Diskussion. Im zweiten Reihenteil erfolgt im Sinne des Längsschnitts ein Rückgriff auf eine historische Wirklichkeit, für die Europa noch kaum mehr als einen Lebensraum bedeutet. In diesem Kontext lernen die Schülerinnen und Schüler die europäischen Haupttraditionsströme ebenso kennen wie identitätsstiftende Faktoren, daneben den ersten Ansatz einer europäischen Identität im Erlebnis des Andersseins gegenüber fremden Kulturen, Religionen und Rassen.

2. Aufgabe

2.1 Quelle

Gutachten des Gregorio (Beichtvater König Ferdinands) aus dem Jahre 1512

Es gibt zwei Arten von Regierung, die eine ist königliches Regiment, die andere despotische Herrschaft, die erste besteht darin, daß man über freie Menschen und Untertanen regiert, und zwar zu ihrem Nutzen und Besten, die zweite entspricht dem Verhältnis der Herren zu Sklaven. Zum Beweis führe ich an, (was Aristoteles in seinem Buch vom Staat sagt:) ein Herrenregiment, d. h. eine Tyrannenherrschaft sei dann gerechtfertigt, wenn sie sich auf solche erstreckt, die von Natur Sklaven und Barbaren sind, d. h. denen Urteil und Einsicht fehlt, wie es bei den Indianern der Fall ist, die nach allgemeiner Aussage sprechenden Tieren gleichen. . . . (Man kann über sie verfügen,) weil das beste Mittel, wodurch sie den Glauben empfangen, festhalten und darin verharren können, der Umgang und die Gemeinschaft mit den Christen ist.

(Geschichte in Quellen: Renaissance, Glaubenskämpfe, Absolutismus, hg. von Wolfgang Lautemann und Manfred Schlenke, 3. Auflage, München 1982, S. 76 f.)

2.2 Arbeitsanweisungen

1. Gib die Argumentation des Gutachters und die von ihm genannten Gründe geordnet und möglichst genau mit eigenen Worten wieder.
2. Erläutere das Ziel des Gutachtens und erkläre, warum sich der spanische Gutachter ebenso auf die Griechen wie auf die Religion stützt.

3. Beurteile die Folgen für die Betroffenen und für die europäischen Völker, die sich aus diesem Standpunkt ergeben.

3. Erwartungshorizont

Die Schülerinnen und Schüler stehen am Anfang der Jahrgangsstufe 9. Ihre Fähigkeiten zur selbständigen Quellenanalyse sind, zumal nach der Unterbrechung des Faches in Jahrgangsstufe 8, noch vergleichsweise unausgeprägt. Deshalb ist es nötig, ihnen auf der Ebene der Inhaltswiedergabe aufschlüsselnde Hinweise zu geben, mit deren Hilfe die eigentlich angezielte Stufe des historischen Denkens leichter erreicht werden kann. Die Schülerinnen und Schüler werden also zunächst den Argumentationsverlauf und die von dem Gutachter angeführten Gründe – ihre Natur, ihre mindere Menschlichkeit, beste Möglichkeit zur christlichen Glaubensvermittlung – reproduzierend darzustellen haben.

In der Aufgabe 2 sollen die Schülerinnen und Schüler auf der reorganisatorischen Ebene die zeitgenössische Zielsetzung des Gutachtens aus den Begründungszusammenhängen ableiten. Dabei wird auf den vorherigen Unterricht zurückgegriffen. Denn es ist nötig, Wissen zu reaktivieren (hellenoi und barbaroi), auf einen neuen Sachzusammenhang anzuwenden und mit dem weiteren Faktor Christentum zu verbinden. Am Ende sollte deutlich werden, daß das Gutachten den Zeitgenossen auf offenbar einleuchtende und zweckdienliche Weise die gottgewollte rassische Unterlegenheit der indianischen Bevölkerung zu beweisen scheint.

In der Aufgabe 3 sollen die Schülerinnen und Schüler auf der problemlösenden Ebene zu einer sachgerechten Einschätzung des Gutachtens und seiner Folgen für die Betroffenen ebenso wie für den sich anbahnenden europäischen Herrschaftsanspruch gelangen. Dabei erleichtert der Rückgriff auf zuvor gewonnene Erkenntnisse die Einbindung der in der Hausaufgabe zu bearbeitenden Quelle in den Problemzusammenhang der Unterrichtsreihe. Während sich das Identitäts- und Überlegenheitsgefühl des antiken Mittelmeerraums durch die Abgrenzung zu anderen Kulturen herstellte, wird hier europäische Identität vornehmlich durch den Anspruch religiöser und rassischer Überlegenheit erzeugt. Für dieses Konzept zahlt die indianische Bevölkerung mit ihrer Freiheit sowie ihrer kulturellen und nationalen Identität.

Zu diesem frühen Zeitpunkt nach Wiederbeginn des Geschichtsunterrichts erscheint eine Leistungsprüfung noch wenig sinnvoll. Dagegen kann eine Lernerfolgskontrolle dem oder der Unterrichtenden wichtige Hinweise zum Leistungsstand sowie zum Lern- und Arbeitsverhalten der Lerngruppe liefern.

Beispiel für eine nicht-materialgebundene schriftliche Übung in der Jahrgangsstufe 9, Fachinhalt 9.3

1. Unterrichtlicher Zusammenhang

Die schriftliche Übung steht am Ende einer Teilsequenz des Fachinhalts „Industrialisierung“, die sich mit der Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung Englands befaßt, wobei die Herausbildung der industriellen Massenproduktion im Mittelpunkt steht. In diesem Zusammenhang werden auch Formen der frühindustriellen Produktionsweisen wie Manufaktur und Verlag behandelt. Als wiederholende und

festigende Hausaufgabe sollen die Schülerinnen und Schüler zu dieser Stunde aus ihrem Lehrbuch den Abschnitt über den Beginn der Industrialisierung in England bearbeiten, indem sie nach zu Beginn des Schuljahres eingeübter Methode stichwortartige Aufzeichnungen in ihr Hausheft eintragen.

2. Aufgaben

1. Skizziere den Unterschied zwischen handwerklicher und industrieller Produktion!
2. Häufig wird der Beginn der Industrialisierung mit der Erfindung der Dampfmaschine (1769) gleichgesetzt. Nimm zu dieser These Stellung!

3. Erwartungshorizont

Die beiden Aufgaben stellen im Komplexitäts- und Abstraktionsgrad unterschiedliche Anforderungen, damit die Chancen für ein erfolgreiches Abschneiden möglichst breit gestreut sind, andererseits aber auch genügend Möglichkeiten für eine differenzierte Bewertung gegeben sind.

Die Darstellungsweise ist den Schülerinnen und Schülern freigestellt, d. h. es werden auch stichwortartige Darstellungen akzeptiert.

Die Aufgabe 1 erfordert neben der Reproduktion von Wissen auch die Fähigkeit zu kurzer und genauer Definition, Aufgabe 2 führt die Schülerinnen und Schüler anhand eines kleinen Teilbereichs zu ersten Ansätzen von historischer Urteilsbildung.

Im einzelnen wird erwartet:

Aufgabe 1:

Nennung der jeweils charakteristischen Merkmale beider Produktionsweisen in bezug auf Kraftmaschinen, Arbeitsmaschinen und Arbeitsteilung; Hervorhebung der überrasgenden Bedeutung der Einführung der Dampfmaschine. Als besondere Leistung wird die Darstellung der Zwischenstufe der Manufaktur gewertet.

Aufgabe 2:

Erwartet wird eine möglichst differenzierte Auseinandersetzung mit Urteilen über die Geschichte. Hierzu gehört vor allem der Hinweis auf die unzulässige Festlegung eines – wenn auch raschen – historischen Prozesses auf ein Datum, die völlige Reduzierung einer ökonomischen und sozialen Umwälzung auf eine technische Erfindung, deren Durchsetzung eher durch die wirtschaftliche Nachfrage zu erklären ist. Andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, anhand der aus dem Einsatz der Dampfmaschine folgenden Entwicklung im Verkehrswesen, der Montanindustrie und im Maschinenbau die Bedeutung einer standortunabhängigen Kraftmaschine darzulegen.

Aufgabenbeispiel für eine mündliche, materialgebundene Leistungsbewertung in der Jahrgangsstufe 10, Fachinhalt 10.2: Nationalsozialistische Herrschaft

Während beim Fachinhalt 10.1 ein deutlicher Schwerpunkt auf der perspektivisch-ideologiekritischen Form historischer Untersuchung lag, wird – im Sinne der Lernpro-

gression – beim Fachinhalt 10.2 die Reflexion von geschichtlichen Deutungen und Wertungen und der durch sie geschaffenen Geschichtsbilder eingeübt (s. Arbeitsaufträge).

Das skizzierte Aufgabenbeispiel ist als ein Schritt auf dem Weg zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten zu verstehen und will insbesondere methodische Lernerfolge überprüfen.

1. Unterrichtlicher Zusammenhang

Untersuchung des Aufbaus und der Sicherung der nationalsozialistischen Diktatur (genetische Orientierung im 1. Teil des Beispiels zum Fachinhalt 10.2) anhand der leitenden Fragestellung, inwieweit dieser Weg in die Diktatur unaufhaltsam war (Problemorientierung). Methodische Zielsetzung: Analyse von geschichtlichen Materialien unter besonderer Berücksichtigung der Standortgebundenheit von Deutungen und Wertungen.

Erarbeitete Aspekte:

1. „Steigbügelhalter“ Hitlers (in- und ausländische Karikaturen)
2. Biographie Hitlers – auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler – (selbständige Informationsaufnahme und -auswertung in der Hausaufgabe; Meinungen über Hitler, u. a. aus zeitgenössischen Quellen und der Sekundärliteratur)
3. Stationen der Gleichschaltung (Zeittafel, exemplarische Quellenauszüge; Sprachverwendung, Legalitätstaktik)
4. Manipulation durch Propaganda. Vorbereitung auf die Fragestellung, wie es Hitler und der NSDAP gelungen ist, die große Mehrheit der Deutschen für sich zu gewinnen; als Hausaufgabe Untersuchung zeitgenössischer Aussagen über die Aufbauphase. Im Unterricht Auswertung verschiedener Materialien zur Manipulation durch Propaganda (Statistiken, Fotos, Plakate). Erkennen der Standortabhängigkeit zeitgenössischer Reaktionen und Werturteile.

Die vorliegende Aufgabe schließt den 1. Teil der 2. Einheit ab, sie wurde vorbereitet durch die Untersuchung der multiperspektivisch ausgewählten Karikaturen (1. Stunde), durch die Auswertung von Äußerungen über Hitler (2. Stunde) und durch die zeitgenössischen Wertungen (Hausaufgabe zur 4. Stunde).

2. Aufgabe

Untersuche die Urteile heutiger Historikerinnen und Historiker über die Ursachen der Zerstörung der Demokratie und den Aufstieg der NSDAP.

Beachte dabei,

- welche Ursachen angeführt werden,
- worin sich die vorliegenden Aussagen unterscheiden und
- was sich anhand der Sprache und Argumentation der Historikerinnen und Historiker möglicherweise über ihren politischen Standort aussagen läßt.

Texte: Ulrike Hörster-Philipps (1978), Karl Dietrich Bracher (1978) – Kurzvortrag mit Stichwortzettel.

3. Erwartungshorizont

Die Schülerinnen und Schüler wenden die Erkenntnis der Standortgebundenheit auf einen weiteren Untersuchungsgegenstand an: sie erkennen dabei, daß auch vermeintlich objektive, wissenschaftlich arbeitende Historikerinnen und Historiker letztlich standortabhängig sind und dies auch in ihrer Arbeit sichtbar werden kann. Die Qualität und Bewertung der Schülerleistung hängen insbesondere ab von dem Grad der erreichten Erkenntnisleistung, dem angemessenen Gebrauch der Fachsprache und dem sachlogischen Aufbau des Kurzvortrags. Bei der 1. Teilaufgabe wird eine strukturierte Wiedergabe der jeweiligen Argumente erwartet (Reproduktion), die 2. Teilaufgabe erfordert einen Vergleich der Argumente und ggf. die Zuordnung zu bestimmten Bereichen (Reorganisation). Für die 3. Teilaufgabe muß das eigene methodische Vorgehen reflektiert werden, und es muß folgerichtig und vorsichtig argumentiert werden (problemlösendes Denken).

Die Einbettung der Teilaufgaben in den allgemeinen Untersuchungsauftrag macht es den Schülerinnen und Schülern möglich, selbständig Einleitung und Schluß des Kurzvortrags zu organisieren und hier Überlegungen zum historischen Urteilen (z. B. Monokausalität, Problem der Gewichtung) anzuführen und damit Erkenntnisse aus der vorangegangenen Einheit zu reaktivieren und weiterzuführen.

Die Ursachen der Zerstörung der Demokratie und des Aufstiegs der NSDAP sind bis heute umstritten.

Die Historikerin Hörster-Philipps meint: „Der Hitlerfaschismus verdankte seinen Aufstieg zur Macht den führenden Kreisen des Industrie- und Bankkapitals, des Großgrundbesitzes und der Reichswehr. Ihr Streben nach ökonomischer und politischer Expansion, das im Ersten Weltkrieg gescheitert war, und ihre Bemühungen um eine Sicherung ihrer Gewinne durch Lohn- und Sozialabbau auch unter den Bedingungen der Weltwirtschaftskrise wurden seit 1929 immer drängender. Die Grenzen der Durchsetzungsfähigkeit ihrer Ziele im Rahmen des parlamentarischen Systems wurden immer deutlicher; zur Verwirklichung ihrer Pläne bedurften sie eines Herrschaftssystems, das an keinerlei innen- und außenpolitische Einschränkungen gebunden war und das jeden Widerstand gegen eine Politik des Sozial-Abbaus, der Aufrüstung und der Kriegsvorbereitung brechen konnte.“

(Ulrike Hörster-Philipps, Wie war Hitler möglich? Großkapital und Faschismus 1918 – 1945. Dokumente, Köln 1978, S. 10f.)

Der Historiker K. D. Bracher nennt folgende Ursachen für die Diktatur und die Verbrechen der Nationalsozialisten:

„Folgende Aspekte der Deutung möchte ich besonders hervorheben: 1. Es war weder einfach eine kapitalistische Verschwörung noch eine sozialistische Revolution, sondern der Machtwille eines radikalen Ideologen und einer populistischen (sich an das Volk wendenden), heilsversprechenden Sammelbewegung inmitten der resignierenden Parteien einer ungeliebten Demokratie und einer zutiefst verunsicherten Bevölkerung, der 1933 zur nationalsozialistischen Alleinherrschaft in Deutschland und wenige Jahre später zur Weltherrschafts- und Rassenvernichtungspolitik des Zweiten Weltkrieges geführt hat.

2. Der Mißbrauch und die Pervertierung demokratischer Mittel und Werte macht im Übergang

zur modernen Diktatur bislang unerhörte Formen der Erfassung und Gleichschaltung, der Indoktrination und Zerstörung von ganzen Völkern möglich. Von der totalitären Versuchung bis zur totalitären Unterwerfung bietet die moderne Propaganda- und Gesellschaftstechnik durch Nutzung massenpsychologischer Erkennt-

nisse ungeahnte Möglichkeiten der Beherrschung von Menschen. Mittels ideologisch absoluter Zielsetzung können sie so motiviert werden, daß ihnen die schlimmsten Verbrechen als Tugend aufgeredet, suggeriert werden können.* (Karl Dietrich Bracher, Zeitgeschichtliche Kontroversen, München 1984, S. 115 f.)

5 Hinweise zum Umgang mit dem Lehrplan

5.1 Aufgaben der Fachkonferenzen

Die Fachkonferenz entscheidet über Grundsätze der fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie die Grundsätze zur der Leistungsbewertung (§ 7 Abs. 3 SchMG). Hierbei ist zu berücksichtigen, daß die Freiheit und Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung nicht unzumutbar eingeschränkt werden (§ 3 Abs. 2 SchMG). Die Fachkonferenz entwickelt einen schulinternen Lehrplan, der die Vergleichbarkeit des Geschichtsunterrichts in den Jahrgangsstufen 6/7 und 9/10 sicherstellt. Diese Beschlüsse gehen von den im Lehrplan festgelegten obligatorischen Regelungen aus. Die Festlegungen sind für die Lehrerinnen und Lehrer bindend. Sie beziehen sich auf die folgenden Bereiche:

- fachspezifische Aussagen zu Inhalten und Methoden,
- Grundsätze der Unterrichtsgestaltung,
- weitere fachspezifische Ergänzungen.

Der vorliegende Lehrplan läßt einen fachdidaktischen Austausch zwischen den Fachkonferenzen verschiedener Fächer an mehreren Stellen wünschenswert erscheinen. Dies betrifft z. B. die

- Erprobung verschiedener Unterrichtsreihen zum fächerübergreifenden Arbeiten,
- Absprache der fachrelevanten Arbeitsweisen,
- Absprache über Projekte etc. .

5.2 Aufgaben der Klassenkonferenzen

Nach § 9 Abs. 3 des Schulmitwirkungsgesetzes entscheidet die Klassenkonferenz über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Klasse.

Hierzu gehören u. a. die

- Abstimmung einzelner Unterrichtsinhalte zur Vermeidung von Doppelungen,
- Abstimmung von Unterrichtsinhalten, die von anderen Fächern bzw. für andere Fächer bereitgestellt werden können,
- Absprache zu fächerübergreifenden Inhalten,
- Abstimmung von Arbeitsweisen.

Die Klassenkonferenz tagt mit dieser Zielsetzung so rechtzeitig, daß eine fächerübergreifende Abstimmung für das Schuljahr möglich ist. Ihre Beschlüsse sind im Protokoll festzuhalten und Bestandteile des schulinternen Lehrplans.

5.3 Fachspezifische Hinweise zum Umgang mit den Bausteinen des Lehrplans und zur Sequenzbildung

Wie in den Kapiteln 1 bis 3 ausgeführt, sind bei der Planung des Geschichtsunterrichts folgende Konstruktionselemente zu berücksichtigen:

- die Ziele des Fachs Geschichte,

- die Dimensionen historischer Erfahrung und Grundformen historischer Untersuchung,
- die obligatorischen Fachinhalte,
- die genetische Orientierung, die Problemorientierung sowie die Orientierung an Grundbegriffen,
- die Grobchronologie und Lernprogression,
- die Vorgaben der Erlasse.

Dabei ist zu unterscheiden zwischen der vorgegebenen Obligatorik und den Freiräumen. Die Orientierung an gesellschaftlichen Normen und Erwartungen, Schülerorientierung und Wissensorientierung sind leitende Prinzipien der Planung.

Es kann nicht Aufgabe des Lehrplans sein, den jeweiligen Planungsprozeß – sei es die Grobplanung einer Fachkonferenz, sei es die individuelle Unterrichtsplanung – in einzelnen Planungsschritten vorzugeben, da es sich hier um einen hermeneutischen Prozeß handelt, der jeweils den speziellen Arbeitsbedingungen unterworfen ist.

Lernprogression im Bereich des historischen Lernens

	INHALT	BEISPIEL
6.1	Einführung in die Geschichte	Menschen und ihre Geschichte – vom Zeitbewußtsein zum Geschichtsbewußtsein
6.2	Entstehung der Hochkultur	Der Weg zum Staat: die ägyptische Hochkultur am Nil
6.3	Das antike Griechenland	Griechische Wurzeln europäischer Kultur
6.4	Imperium Romanum	Das römische Imperium und sein Beitrag zur europäischen Zivilisation
7.1	Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen	Leben im Mittelalter – Feudalgesellschaft und Stadtgesellschaft
7.2	Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters	Die christlich geprägte Welt des Mittelalters und ihre Begegnung mit dem Islam
7.3	Neues Denken, neue Welt	Experimentum medietatis – Das Doppelgesicht des Fortschritts
7.4	Menschen und ihr Alltag	Der Arbeitsalltag: Bewältigung von Alltag als Modernisierungsprozeß
9.1	Europa als Traditionsraum	Europa: Gemeinsame Lebenswirklichkeit, historisches Erbe, Zukunftsaufgabe
9.2	Die französische Revolution	Gemeinwohl und Partikularinteresse: der Kampf um den Verfassungsstaat
9.3	Industrialisierung	Technik und Gesellschaft: die Industrialisierung Westeuropas
9.4	Nationalismus und Imperialismus	Von der nationalen Emanzipation zur imperialistischen Europäisierung der Erde
10.1	Demokratie und kommunistische Diktatur	Versuche der Zukunftsgestaltung in Rußland und Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg
10.2	Nationalsozialistische Herrschaft	Nationalsozialismus – Hypothek und Verpflichtung der deutschen Politik
10.3	Der Ost-West-Konflikt	Antagonistische Systemkonkurrenz im Schatten der Atombombe und ihre Auswirkungen auf Deutschland und Europa
10.4	Friedenssicherung	Lernen aus der Geschichte – Kriegserfahrung und Friedenssicherung

Lernprogression im Bereich des fachmethodischen Lernens

6.1	Einführung in Formen der Überlieferung durch Überreste, mündliche und schriftliche Tradierung sowie moderne technische Medien
6.2	Einführung in die gezielte Entnahme von Informationen aus Materialien und Hinführung zur Differenzierung zwischen historischen Ursachen und Wirkungen
6.3	Entnahme von historischen Informationen aus Kunstwerken und Dichtungen Erstes Bewußtmachen von Problemen historischer Wertung
6.4	Einführung in die Auswertung von historischen Überresten Einführung in das synchrone und diachrone Verfahren
7.1	Einübung in die Zugriffsweise der Strukturgeschichte
7.2	Einführung in die Analyse schriftlicher Quellen Vertiefung der Interpretation von Kunstwerken als historischen Quellen
7.3	Einüben des Perspektivenwechsels Vertiefung des synchronen Verfahrens
7.4	Einführung in die Methode des historischen Längsschnitts
9.1	Einführung in die Leistungen multiperspektivischer Betrachtung
9.2	Vertiefung der Analyse von schriftlichen Quellen Einführung in das Verfahren einer differenzierten historischen Urteilsbildung
9.3	Erarbeitung der Wechselbeziehung verschiedener Formen historischer Erfahrung
9.4	Erarbeitung der Standortgebundenheit historischer Quellen und Vertiefung der multiperspektivischen Betrachtungsweise
10.1	Hinführung zur perspektivisch-ideologiekritischen Form historischer Untersuchung
10.2	Auswertung von Augenzeugenberichten und historischen Film- und Tondokumenten
10.3	Einführung in die gegenwartsgenetische Untersuchungsmethode
10.4	Bewußtmachung von Problemen historischen Urteilens und Wertens

Übersicht über die Anordnung der verbindlichen Grundbegriffe

- 6.1 Antike, Entwicklung, Geschichte, Mittelalter, Neuzeit, Quellen, Tradition, Überlieferung, Vorgeschichte, Zeitrechnung
- 6.2 Arbeitsteilung, Gesellschaft, Herrschaft, Hierarchie, Hochkultur, Religion, Staat, Verwaltung
- 6.3 Aristokratie, Demokratie, Hegemonie, Polis, Staatsform
- 6.4 Expansion, Imperium, Provinz, Republik, Romanisierung, Sklaverei, Urbanisierung, Zivilisation
- 7.1 Bürger, Bürgertum, Burg, Feudalismus, Frondienste, Ghetto, Gilde, Grundherrschaft, Hanse, Hörigkeit, Juden, Lehnswesen, Markt, Patriziat, Privileg, Stadt, Ständegesellschaft, Zunft
- 7.2 Christianisierung, Investiturstreit, Islam, Kaisertum, Kloster, Kreuzzug, Mission, Papsttum
- 7.3 Entdeckungen, Fortschritt, Humanismus, Kolonialismus, Konfession, Protestantismus, Rationalität, Reformation, Renaissance
- 7.4 Alltag, Frauenemanzipation, Modernisierung
- 9.1 Aufklärung, Byzanz, Europa, Heiliges römisches Reich (deutscher Nation), Integration, Kulturkreis, Nationalismus, Zukunft
- 9.2 Absolutismus, Liberalismus, Menschen- und Bürgerrechte, Privilegien, Revolution, Verfassung
- 9.3 Arbeiterbewegung, Emanzipation, Gewerkschaften, Industrialisierung, Kapitalismus, Klasse, Kommunismus, Ökologie, Proletariat, Sozialismus, soziale Frage
- 9.4 Antisemitismus, Chauvinismus, Ideologie, Imperialismus, klein-/großdeutsche Lösung, Nation, Nationalstaat, Sozialdarwinismus, Vielvölkerstaat, Weltmacht
- 10.1 Autokratie, Bolschewismus, Parlamentarismus, Parteienstaat, Sowjetsystem, Stalinismus, totalitäre Herrschaft
- 10.2 Bewältigung der Vergangenheit, Faschismus, Genozid, Kollektivschuld, Nationalsozialismus, Rassismus, Widerstand
- 10.3 Blockbildung, Einigungsvertrag, Friedensvertrag, Kalter Krieg, Koexistenz, NATO, nukleares Gleichgewicht, Status quo, Vereinte Nationen, Warschauer Pakt, Westintegration
- 10.4 Abrüstung, Abschreckung, Appeasement, „gerechter Krieg“, kollektive Friedenssicherung, Pazifismus, totaler Krieg

Beispiel zur Entfaltung der Dimensionen historischer Erfahrung

	Politik	Wirtschaft	Gesellschaft	Kultur	Alltag
6.1		X		X	X
6.2		X	X	X	
6.3	X		X	X	
6.4	X	X	X	X	X
7.1		X	X		
7.2			X	X	
7.3	X	X		X	
7.4		X	X		X
9.1	X		X	X	
9.2	X		X		
9.3		X	X	X	X
9.4	X	X	X		
10.1	X	X	X		
10.2	X		X		X
10.3	X	X			
10.4	X		X	X	

Beispiel zur Entfaltung der Grundformen historischer Untersuchung

	Gegenwarts- genetik	Diachronie	Synchrone	Perspektivik/ Ideologie- kritik	Fallanalyse
6.1	X	X			
6.2		X			
6.3		X	X		
6.4		X	X		
7.1			X		
7.2		X			
7.3			X	X	(X)
7.4	X	X			
9.1	X	X		X	
9.2		X	X		
9.3		X		X	
9.4		X		X	
10.1			X	X	
10.2			X	X	
10.3	X	X		X	(X)
10.4	X	X		X	(X)

Anhang

Beispiele für fächerübergreifendes Arbeiten

1. Umwelterziehung

Umwelterziehung ist eine zentrale Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe der schulischen Bildung. Sie darf sich nicht in bloßer Umweltkunde erschöpfen. Ziel der Umwelterziehung ist es, zu erreichen, daß sich die Schülerinnen und Schüler durch verantwortungsbewußtes Handeln für einen Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen einsetzen. Da die Umwelt des Menschen vielfältig und komplex ist, sind zu ihrer Erfassung unterschiedliche Betrachtungsperspektiven und vielfältige Sachkenntnisse notwendig. Ein Fach allein kann deshalb die Schülerinnen und Schüler nicht zu umweltbewußtem und verantwortungsbewußtem Handeln erziehen. Handeln bedeutet unmittelbare und mittelbare kognitive und affektive Teilnahme an und Auseinandersetzung mit umweltrelevanten Sachverhalten und Prozessen. Diese affektive Teilnahme wird gefördert durch eine Einstellung, die auch Freude an der Natur und ihrem ästhetischen Wert umfaßt.

An der Umwelterziehung sind beteiligt die Fächer Biologie, Chemie, Physik, Politik, Religion und daneben auch das Fach Geschichte. Während die Biologie die Artenkenntnis einschließlich der vielfältigen biotischen Beziehungen vermittelt, erfahren die Schülerinnen und Schüler im Physik- und Chemieunterricht die Gesetzmäßigkeiten, die den biotischen und abiotischen Zusammenhängen zugrundeliegen. Im Chemie werden zudem verschiedene Arten belastender Stoffe untersucht sowie Reinigungsverfahren vorgestellt. Die Erdkunde vermag besonders die biotischen und abiotischen Vernetzungen in bestimmten Regionen im Zusammenhang mit spezifischen Handlungsweisen der Menschen zu verdeutlichen. Im Fach Politik können in besonderer Weise gesellschaftliche, ökonomische und politische Rahmenbedingungen des Schutzes der natürlichen Lebensgrundlagen angesprochen werden. Im Fach Geschichte kann dazu die historische Dimension der gegenwärtigen Umweltprobleme bewußt gemacht werden. Die Reflexion von Wertsetzungen und damit verbundener Zielsetzungen sowie die Diskussion von Handlungskonzepten ist Aufgabe aller an der Umwelterziehung beteiligten Fächer, insbesondere aber der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und des Faches Religion.

Aus dieser Übersicht ergibt sich, daß das Fach Geschichte sich an den Aufgaben der Umwelterziehung beteiligen muß, auch wenn der Schwerpunkt in anderen Fächern liegt. Anknüpfungspunkte für die Beteiligung des Faches Geschichte an der Umwelterziehung finden sich in den obligatorischen Fachinhalten 6.1 (Einführung in die Geschichte), 6.2 (Entstehung der Hochkultur), 6.4 (Imperium Romanum), 7.4 (Menschen und ihr Alltag), 9.3 (Industrialisierung) und 10.4 (Friedenssicherung). Zudem kann Umweltgeschichte der zentrale Gegenstand einer Unterrichtsreihe im Freiraum (siehe 2.2.2) sein. Durch Absprachen der betroffenen Fachkonferenzen ist sicherzustellen, daß die Anforderungen des Erlasses „Umwelt und Unterricht“ vom 17.01.91 (BASS 15 – 02 Nr. 10) erfüllt werden.

2. Europa im Unterricht

„Europa ist mehr als ein geographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in ihrer Vielfalt ein gemeinsames historisches Erbe, eine gemeinsame kulturelle Tradition und in zunehmenden Maße eine gemeinsame Lebenswirklichkeit“.

✓ (Runderlaß des Kultusministeriums „Europa im Unterricht“ vom 16.01.1991, BASS 15 – 02 Nr. 9.4). Europa ist in diesem Sinne heute Gegenstand des alltäglichen Erlebens von Schülerinnen und Schülern (Urlaub, ausländische Mitschülerinnen und Mitschüler, Medien usw.). Ein beträchtlicher Teil der schulischen Arbeit wird dem Fremdspracherwerb gewidmet. Auch dadurch eröffnet sich die Chance intensiver Auseinandersetzung mit außerdeutschen Räumen, Traditionen und Lebenswirklichkeiten.

Der Erlaß des Kultusministeriums bezeichnet „europäisches Bewußtsein“ als pädagogischen Auftrag der Schule und entfaltet und begründet diese Zielsetzung näher. Zur Umsetzung dieser Zielsetzung fordert der Erlaß Kenntnisse und Einsichten über

- die geographische Vielfalt des europäischen Raumes mit seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen,
- die politischen und gesellschaftlichen Strukturen Europas,
- die prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa, vor allem die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens,
- die Entwicklungslinien, Merkmale und Zeugnisse einer auch in ihrer Vielfalt gemeinsamen europäischen Kultur,
- die Vielsprachigkeit in Europa und den darin liegenden kulturellen Reichtum,
- die Geschichte des europäischen Gedankens und die Integrationsbestrebungen seit 1945,
- den Interessenausgleich und das gemeinsame Handeln in Europa zur Lösung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Probleme,
- die Aufgaben und Arbeitsweisen der europäischen Institutionen.

Dieser umfangreiche und komplexe Auftrag fordert die Abstimmung und Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik und ggf. weiterer Fächer wie Fremdsprachen. Die folgende Synopse soll die Abstimmung erleichtern, indem sie

- die von den Lehrplänen und Richtlinien vorgesehenen Inhalte der Unterrichtsfächer Erdkunde, Geschichte und Politik zum Bereich Europa darstellt,
- Doppelungen auf der Inhaltsebene zu vermeiden hilft,
- die Einordnung des jeweiligen Fachunterrichts in fächerübergreifende Zusammenhänge erleichtert,
- mögliche Ansatzpunkte für gemeinsames projektorientiertes Arbeiten der beteiligten Fächer aufzeigt.

In der Synopse sind für den Inhaltsbereich Europa die obligatorischen Inhaltsfestlegungen der Lehrpläne für Erdkunde und Geschichte sowie der Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage 1987) wiedergegeben. Zusätzlich sind Vorschläge und Beispiele der Lehrpläne bzw. Richtlinien im Kursivdruck aufgenommen. Durch Absprachen der betroffenen Fachkonferenzen ist sicherzustellen, daß die oben zusammengefaßten Anforderungen des Erlasses „Europa im Unterricht“ erfüllt werden. Zu diesem Zweck sind die schulinternen Lehrpläne der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik sowie der Fremdsprachen (vor allem interkulturelles Lernen) aufeinander abzustimmen.

In der folgenden Synopse werden folgende Schwerpunkte der Fächer deutlich: In den Jahrgangsstufen 5 bis 8 werden von den Fächern Erdkunde und Geschichte geographische und historische Grundlagen des europäischen Kulturraumes behandelt. Der Schwerpunkt der Behandlung des Inhaltsbereiches Europa liegt dann in diesen beiden Fächern in der Jahrgangsstufe 9, für die damit in besonderer Weise Abstimmungsbedarf und Kooperationschancen bestehen. Hier ist fächerabgestimmtes Arbeiten (siehe 3.5) insbesondere im Hinblick auf das Themenfeld I des Faches Erdkunde (Voraussetzungen, Ziele und Probleme der Schaffung neuer politischer und wirtschaftlicher Strukturen in einem Großraum) und den obligatorischen Fachinhalt 9.1 des Faches Geschichte (Europa als Traditionsraum) in besonderer Weise geboten.

Der Schwerpunkt des Faches Politik liegt in der Jahrgangsstufe 10. Es bietet sich an, daß das Fach Politik in dieser Jahrgangsstufe unter Anknüpfung an die beiden anderen Fächer aktuelle Gestaltungsprobleme in den Mittelpunkt stellt und dabei eine abschließende ganzheitliche Betrachtung des Themas übernimmt. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Fachaspekte aufzugreifen, aufeinander zu beziehen und das in verschiedenen Fächern Gelernte besser zu sichern und verfügbar zu machen. Alternativ bietet sich hier auch die Chance, von den Möglichkeiten fächerintegrierenden Arbeitens (siehe 3.5) Gebrauch zu machen. So ist z. B. unter Nutzung des Freiraumes im Fach Geschichte eine projektartige Behandlung des Inhaltsbereiches Europa mit dem vierstündigen Unterrichtsvolumen der Fächer Geschichte und Politik unter Einbeziehung historischer und aktueller Problemstellungen möglich.

Jahrgangsstufe	Erdkunde	Geschichte	Politik
5	<p>Bezugsraum: Deutschland mit Ausblicken auf Europa, Arbeit und Versorgung in Industrieräumen, Arbeit und Versorgung in Agrarräumen, Freizeitgestaltung in Fernerholungsräumen unterschiedlicher Ausstattung, Topografische Verflechtung: Industrie-/Verdichtungsräume in Mitteleuropa</p>		<p>Inhaltsbereich Europa nicht direkt vorgesehen, inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Individuelle Betroffenheit durch das Leben von Menschen in unterentwickelten Ländern und Regionen</p>
6		<p>6.3 Das antike Griechenland, <i>Griechische Wurzeln europäischer Kultur</i> 6.4 Imperium Romanum, <i>Das römische Imperium und sein Beitrag zur europäischen Zivilisation</i></p>	
7	<p>Bezugsraum Europa nicht vorgesehen, aber Einordnung Europas in globale Zusammenhänge möglich</p>	<p>7.1 Mittelalterliche Lebensformen und Lebensordnungen, <i>Leben im Mittelalter – Feudalgesellschaft und Stadtgesellschaft</i> 7.2 Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters, <i>die christlich geprägte Welt Mitteleuropas und ihre Begegnung mit dem Islam</i> 7.3 Neues Denken, neue Welt, Experimentum medietatis: Das Doppelseitige des Fortschritts</p>	
8			<p>Inhaltsbereich Europa nicht direkt vorgesehen, inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Konfrontation mit unterschiedlichen Systemen, <i>Einbindung europäischer Themen (z. B. Osteuropa) möglich</i></p>

Jahrgangsstufe	Erdkunde	Geschichte	Politik
9	<p>Bezugsraum: Europa, Themenfeld I: Voraussetzungen, Ziele und Probleme der Schaffung neuer politischer und wirtschaftlicher Strukturen in einem Großraum,</p> <p>Thema a: Regionale Unterschiede und wirtschaftspolitische Vorgaben beeinflussen die Entwicklung von Wirtschaftsräumen und die Integration Europas</p> <p>Thema b: <i>Städte spiegeln europäische Verflechtungen und weltweit vergleichbare Probleme wieder</i>, Topografische Verflechtung: Wirtschaftliche Aktivräume in den Staaten Europas,</p> <p>Themenfeld II: Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Gemeinschaftsaufgabe,</p> <p>Thema a: Naturräume werden zunehmend belastet, Thema b: <i>In Verdichtungsräumen ist die Stabilität des ökologischen Gefüges gefährdet</i></p> <p>Topografische Verflechtung: Nationalparks mit internationalem Schutzstatus</p>	<p>9.1 Europa als Traditionsraum, Entstehung des Traditionsraums Europa in Antike und Mittelalter, zentrale kulturelle und politische Traditionen Europas, Chancen und Schwierigkeiten europäischer Integrationsprozesse</p> <p>9.2 Französische Revolution, die Menschen- und Bürgerrechte als Ausdruck einer neuen gesellschaftlichen Grundordnung</p> <p>9.3 Industrialisierung, die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung, der Weg zur Industriegesellschaft in Westeuropa</p> <p>9.4 Nationalismus und Imperialismus, Entstehung des Nationalismus in Europa, <i>die Radikalisierung des europäischen Nationalismus durch imperialistische Expansion</i></p>	
10		<p>10.1 Demokratie und kommunistische Diktatur, Zentrale Merkmale von parlamentarischer Demokratie und totalitärer Diktatur</p> <p>10.3 Der Ost-West-Konflikt, <i>das Einfrieren der Machtsphären in Europa, die europäische Einbindung der Bundesrepublik, der Bau des „europäischen Hauses“: Deutschland in Europa</i></p>	<p>Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Strukturen und Konflikte in internationalen Beziehungen,</p> <p>Thema: „Nation Europa?“ – Probleme der europäischen Einigung (integrationshemmende und -fördernde Faktoren, Aufgaben und Aufbau der supranationalen Institutionen, historische Beispiele für die europäischen Integrationsbemühungen, Konflikte zwischen nationalen und supranationalen Interessen)</p>

3. Dritte Welt im Unterricht

Das Kultusministerium hat mit Runderlaß vom 20.01.1987 (BASS 15 – 02 Nr. 9.10) vorrangig die Fächer der politischen Bildung (Politik, Sozialwissenschaften, Erdkunde und Geschichte) mit der Behandlung des Themas „Dritte Welt“ beauftragt.

Obligatorisch sind die folgenden Ziele des Unterrichts über die Probleme der Dritten Welt:

- Analyse der geographischen, ökologischen, ökonomischen, politischen und sozialen Wirkungszusammenhänge in ihren historischen und gegenwärtigen Bezügen,
- Sichtbarmachen der Wechselbeziehungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern im Hinblick auf das gemeinsame Interesse an einer Linderung und Lösung der Probleme,
- Aufzeigen der Veränderbarkeit ungerechter Zustände in den Nord-Süd-Beziehungen und innerhalb der einzelnen Länder und Bewußtmachen der Interessen der Länder der Dritten Welt,
- Förderung der Fähigkeit und Bereitschaft, Vorbehalte gegenüber Kultur und Leistungsfähigkeit anderer Gesellschaften abzubauen und die Bedingungen ihrer Andersartigkeit zu erkennen,
- Bereitschaft, die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen als Bereicherung zu verstehen,
- Erarbeitung von Möglichkeiten der aktiven Mitwirkung und Einflußnahme von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern in diesem Prozeß.

Dieser umfangreiche und komplexe Auftrag fordert die Abstimmung und Zusammenarbeit der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik und ggf. weiterer Fächer wie Religion. Die folgende Synopse soll diese Abstimmung erleichtern, indem sie

- die in den Lehrplänen und Richtlinien vorgesehenen Inhalte der Unterrichtsfächer Erdkunde, Geschichte und Politik zum Bereich Dritte Welt darstellt,
- Doppelungen auf der Inhaltsebene zu vermeiden hilft,
- die Einordnung des jeweiligen Fachunterrichts in fächerübergreifende Zusammenhänge erleichtert,
- mögliche Ansatzpunkte für gemeinsames projektorientiertes Arbeiten der beteiligten Fächer aufzeigt.

In der folgenden Synopse sind die für den Themenbereich Dritte Welt obligatorischen Inhaltspflichten der Lehrpläne für Erdkunde und Geschichte sowie der Richtlinien für den Politikunterricht (3. Auflage 1987) wiedergegeben. Zusätzlich sind Vorschläge und Beispiele der Lehrpläne bzw. Richtlinien im Kursivdruck aufgenommen. Durch Absprachen der betroffenen Fachkonferenzen ist sicherzustellen, daß die oben zusammengefaßten Anforderungen des Erlasses „Dritte Welt im Unterricht“ erfüllt werden. Zu diesem Zweck sind die schulinternen Lehrpläne der Fächer Erdkunde, Geschichte, Politik sowie eventuell des Faches Religion aufeinander abzustimmen.

Folgende Schwerpunkte der Fächer werden deutlich: Das Fach Geschichte thematisiert in den Jahrgangsstufen 6 und 7 an historischen Beispielen das Problem der Auseinandersetzung verschiedener Kulturen und der Anfänge kolonialer Herrschaft.

Die Erarbeitung von natur- und sozialräumlichen Gegebenheiten sowie von wirtschaftlich bedingten Entwicklungsunterschieden erfolgt durch das Fach Erdkunde in den Jahrgangsstufen 7 und 8. Sie wird abgeschlossen durch die Raumanalyse eines Entwicklungslandes, in der das individuelle Wirkungsgefüge raumwirksamer Faktoren aufgezeigt wird. Daran kann das Fach Geschichte anknüpfen, wenn es in den Jahrgangsstufen 9 und 10 im Zusammenhang mit der Behandlung vor allem des Imperialismus, des Ost-West-Konfliktes und der Probleme zukünftiger Friedenssicherung auch die Geschichte der Dritten Welt im 19. und 20. Jahrhundert thematisiert. Das Fach Politik kann eine einleitende Grundinformation zum Themenbereiche Dritte Welt in den Jahrgangsstufen 5 und 6 geben und hat dann in der Jahrgangsstufe 8 die Möglichkeit, in Ergänzung zu dem hier als Leitfach für dieses Thema fungierenden Fach Erdkunde dort nicht oder nicht zentral behandelte Fragestellungen aufzugreifen. Das Fach Politik kann dann in der Jahrgangsstufe 10 unter Anknüpfung an die beiden anderen Fächer aktuelle Gestaltungsprobleme in den Mittelpunkt stellen und dabei eine abschließende ganzheitliche Betrachtung des Themas übernehmen. Dadurch wird es möglich, unterschiedliche Fachaspekte aufzugreifen, aufeinander zu beziehen und das in verschiedenen Fächern Gelernte besser zu sichern und verfügbar zu machen. Fächerabgestimmtes Arbeiten (siehe 3.5) ist demnach insbesondere in den Jahrgangsstufen 8 und 10, sofern das Fach Politik dort den Themenbereich Dritte Welt aufgreift, zwischen den Fächern Politik und Erdkunde bzw. Geschichte geboten. In beiden Klassenstufen ist auch fächerintegrierendes Arbeiten möglich.

Jahrgangsstufe	Erkunde	Geschichte	Politik
5			Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Individuelle Betroffenheit durch das Leben von Menschen in unterentwickelten Ländern und Regionen <i>Thema: „Wie leben Kinder in ...?“ Wege und Probleme der Entwicklungshilfe (Hilfsorganisationen und ihre Funktion, Entwicklungshilfe, karitative Spende oder strukturelle Verbesserung u. a.)</i>
6		6.3 Das antike Griechenland, <i>Elitebewußsein des Hellenentums und Ausgrenzung der Barbaren</i> 6.4 Imperium Romanum, der zugleich machtpolitische und Kultur vermittelnde Charakter römischer Herrschaft	
7	Bezugsraum: Außer-europa Themenfeld I: Leben und Wirtschaften in verschiedenen Landschaftszonen, Themenfeld II: Umwertung von Räumen, Themenfeld III: Gefährdung von Lebensräumen Topografische Verflechtungen: die Landschaftszonen der Erde, Hauptwege des Welthandels, Schwächezonen der Erde	7.2 Religiöse Triebkräfte des europäischen Mittelalters, Begegnung mit dem Islam, <i>wirtschaftlicher und kultureller Austausch zwischen Muslimen und Christen, die Bereicherung Europas durch den Islam</i> 7.3 Neues Denken, neue Welt, Erarbeitung der Entdeckungen als Beginn der Europäisierung der Erde, <i>interkulturelle Begegnung als Aggression, koloniale Herrschaft, Pacificacion und Entwicklung als kulturelles Zerstörungswerk</i>	

Jahrgangsstufe	Erkunde	Geschichte	Politik
8	<p>Bezugsraum: Außereuropa, Themenfeld IV: Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem, Themenfeld V: Räumliche Disparitäten als Herausforderung</p> <p>Themenfeld VI: Leben und Wirtschaften unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen, Topografische Verflechtungen: Staaten im sogenannten Hungergürtel der Erde, die Fünf Welten, Verbreitungsgebiete großer Kulturen</p>		<p>Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Konfrontation mit unterschiedlichen Systemen,</p> <p><i>Thema: „Wer arm ist, ist selbst dran schuld!“ Zur Problematik von Entwicklung und Unterentwicklung (Gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation von Ländern der 3. und 4. Welt, Ursachen und Hintergründe der Unterentwicklung, Ziele und Motive der Entwicklungspolitik, Verfahren und Konsequenzen der Entwicklungsförderung, Teufelskreis der Armut)</i></p>
9	<p>Bezugsraum Europa nicht vorgesehen, aber: <i>Vergleiche zwischen Lebens-, Ernährungs-, Wirtschaftssituationen in Europa und Ländern der Dritten Welt möglich</i></p>	<p>9.3 Industrialisierung, die Entstehung der kapitalistischen Wirtschaftsordnung</p> <p>9.4 Nationalismus und Imperialismus, ökonomische, soziale und ideologische Grundlagen des Imperialismus, die Objekte imperialistischer Politik: Vorstaatliche Gesellschaften und untergehende Großreiche unter dem Aufprall der Industriestaaten, „Unterentwicklung“: Angemessenheit eines europäischen Maßstabes?</p>	

Jahrgangsstufe	Erdkunde	Geschichte	Politik
10		10.4 Friedenssicherung, Aufgaben zukünftiger Friedenssicherung: <i>Entkolonialisierungskriege, das Aufbrechen neuer regionaler Konfliktherde aus nationalen und religiösen Motiven, neue globale Dimensionen alter Friedensbedrohungen wie Hunger und Armut, die Aufgabe einer Weltinnenpolitik zur Friedenssicherung</i>	Inhaltlicher Schwerpunkt des Lernfeldes „Nationale und internationale Beziehungen“: Strukturen und Konflikte in internationalen Beziehungen, Thema: <i>„Entwicklungshilfe – Aufforderung zu unerwünschter Konkurrenz?“ Das Verhältnis zwischen „reichen“ und „armen“ Ländern (Kriterien der Unterentwicklung, soziokulturelle Faktoren in Ländern der 3. und 4. Welt, Konzepte der Entwicklungspolitik, Kriterien zur Beurteilung von Entwicklungsprojekten)</i>

4. Arbeit mit Texten

Das Lesen und Bearbeiten von Texten stellt eine der wichtigsten Möglichkeiten dar, Wirklichkeit in vermittelter Form zu erschließen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Die folgenden Aussagen beschränken sich auf Sachtexte, weil diese in den Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik eindeutig dominieren. Fiktionale (literarische) Texte besitzen eine besondere Art des Wirklichkeitsbezuges und erfordern deshalb einen spezifischen Zugang. Literarische Texte werden deshalb auch in diesen Fächern nur ausnahmsweise genutzt.

Aus der Sicht vieler Schülerinnen und Schüler hat das Angebot der audiovisuellen Medien den geschriebenen Text weit überflügelt. Lesen in der Freizeit hat nicht mehr den aus schulischer Sicht erwünschten Grad der Selbstverständlichkeit, was schulische Übung um so dringlicher macht. Die große Bedeutung, die Texten in der schulischen Arbeit bei der Erschließung vergangener und gegenwärtiger Wirklichkeit zukommt, ergibt sich aus speziellen Eigenarten. Texte sind immer wieder verfügbar; das unterscheidet sie vom gesprochenen Wort, eigenen Beobachtungen und der normalen Informationsaufnahme aus elektronischen Medien. Immer dann, wenn es auf exakte, überprüfbare und ständig verfügbare Informationen ankommt, wird man auf das geschriebene Wort zurückgreifen. Durch diese Eigenart sind Texte für eine genaue Analyse, wiederholtes Lesen, Innehalten und Nachdenken, die Beschaffung von Zusatzinformationen usw. geeignet bzw. auf einen solchen Umgang angewiesen.

Die Förderung sprachlichen Lernens, speziell der Entwicklung einer Fähigkeit des verstehenden Lesens und der darauf aufbauenden Fähigkeiten des Analysierens und Beurteilens von Texten, ist eine gemeinsame Aufgabe aller Fächer. Dem Fach Deutsch kommt bei der Vermittlung dieser Fähigkeiten im Laufe der Sekundarstufe I eine Leitfunktion zu. Es stellt das analytisch-methodisch Instrumentarium bereit, das für den Umgang mit Texten aller Art notwendig ist.

Die Fächer Geschichte und Politik sind geprägt von einem relativ hohen Anteil von Textarbeit; auch im Erdkundeunterricht werden Texte verwendet. Daraus ergibt sich die Mitverantwortung für das Einüben eines angemessenen Umgangs mit Texten. Wichtig erscheint, daß eine stufenbezogene Progression beim Aufbau eines analytisch-methodischen Instrumentariums zwischen den Fächern abgestimmt wird. Ohne Abstriche an fachspezifischen Arbeitsweisen (z. B. Quellenarbeit im Geschichtsunterricht) lassen sich Übereinkünfte erzielen, die auf größtmögliche Übereinstimmung bei der Begrifflichkeit und Vorgehensweise (Bearbeitungsoperationen und -reihenfolge) angelegt sind.

Die folgende Übersicht über die Einführung wichtiger Techniken der Textbearbeitung orientiert sich an den obligatorischen Vorgaben des Lehrplans für das Fach Deutsch. Die Techniken werden dort zum Teil an fiktionalen Texten eingeübt. Intendiert ist eine allgemeine, fächerübergreifende Übersicht, die die fachspezifische Zugriffsweise für eine angemessene Analyse des jeweils vorliegenden Textes nicht ersetzen kann und will. Hierzu wird auf die entsprechenden Ausführungen der jeweiligen Lehrpläne und Richtlinien verwiesen. Auf eine Aufzählung von zu behandelnden Textsorten wird bewußt verzichtet, da eine Zuordnung zu den Jahrgangsstufen recht willkürlich wäre. Die Übersicht versucht die Lernprogression in den verschiedenen Bereichen der Textarbeit in den drei Doppeljahrgängen der Sekundarstufe I durch eine parallele Anordnung zu verdeutlichen. Dabei ist die Zuordnung zu den Jahrgangsstufen nur als grobe Orientierung zu verstehen. Ausgehend von diesem Vorschlag können die Fachkonferenzen gemeinsame Zielvorstellungen und Verfahrensweisen für die Schulung eines angemessenen Umgangs mit Texten entwickeln. Stark abweichende Ansprüche, Verfahrensweisen und eine widersprüchliche Terminologie, die für die Schülerinnen und Schüler Lernhemmnisse darstellen, können so vermieden werden. Auch wenn die folgende Übersicht und das ihre zugrundeliegende Verständnis von Textarbeit keinen allgemeinen Verbindlichkeitsgrad beanspruchen, kann die Übersicht Ausgangspunkt für Vereinbarungen zwischen den Fächern der Gesellschaftslehre und dem Fach Deutsch sein.

Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufe 7/8	Jahrgangsstufen 9/10
Unterstreichen und Markieren (Wichtiges, Nichtverstandenes)	gezieltes Unterstreichen und Markieren (zentrale Aussagen, Schlüsselbegriffe)	Nutzung von Randvermerken (zusammenfassendes Stichwort, Unklarheiten, Kritik)
Sammeln von Informationen aus längeren Sachtexten unter einer Leitfrage	Einüben des wörtlichen Zitierens, Sammlung wichtiger Textstellen	Anfertigung von Exzerpten
Sicherung eines einfachen Textverständnisses (u. a. durch Fragen, Nutzung von Worterklärungen)	Sicherung eines vertieften Textverständnisses (u. a. Erkennen von Fachsprachen, Gebrauch spezieller Begrifflichkeiten, Unterscheidung zwischen Textsorten)	Weiterentwicklung eines vertieften Textverständnisses
einfache Textgliederung (z. B. Abschnittsüberschriften), Arbeit mit Begriffsrastern (Text, Thema, Einleitung, Hauptteil, Schluß, Kapitel, Abschnitt, Absatz)	Untersuchung der Argumentationsstruktur von Texten (Behauptung, Fragestellung, Argument, Beleg, Beispiel), Untersuchung der Argumentationsschritte (Binnengliederung von Texten durch Konjunktionen usw.), Identifizierung der Textintention	systematische Analyse von Sachtexten (Thema, Intention, Argumentationsgang; Realitätsbezug, Schlüssigkeit, Position der Autorin bzw. des Autors)
Dominierende Wiedergabetechnik ist das Nacherzählen; Inhaltsangabe oder Zusammenfassung stellen in der Regel eine Überforderung dar. Die Wiedergabe eines dargestellten Geschehens kann beispielsweise aus der Sicht einer beteiligten Person erfolgen.	Inhaltsangabe (Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden, Distanz zum Text, Gebrauch des darstellenden Präsens)	systematische Textreduktion (Zusammenfassung, Inhaltsangabe, systematische Texterweiterung, Veranschaulichung)
einfache Meinungsäußerungen zum Text	Textkritik an einfachen Beispielen (Argumentationsmängel, fehlende Begründung), Formulierung einer kurzen zusammenfassenden Stellungnahme	komplexere Textkritik (Argumentationsmuster erkennen und kommentieren), abwägende Erörterung von Textaussagen, Beurteilung und Bewertung

5. Arbeit mit Karten

Die kartographische Darstellung ist neben dem geschriebenen Wort und der bildlichen Darstellung eine der drei wesentlichen Möglichkeiten, Wissen schriftlich zu fixieren und zu tradieren. Dabei hat die Karte die besondere Eigenschaft, Einzelaussagen simultan, also im räumlichen Nebeneinander abzubilden. Sie präsentiert ausgewählte und sinnvoll kombinierte Einzelelemente in geordneter und strukturierter Form. Die Karte bildet die räumliche und raumbezogene Wirklichkeit selektiv ab. Sie registriert und lokalisiert nicht nur deren Fixpunkte (also physiognomisch wahrnehmbare Inhalte physischen, biotischen und anthropogenen Ursprungs), sondern ebenso menschliche Aktivitäten, Vorgänge und geistige Prozesse. Zur Weitergabe solcher raumgebundenen Informationen und als räumliche Orientierungsgrundlage ist die Karte daher

weder aus dem öffentlichen und privaten Leben noch aus Forschung und Lehre wegzudenken. Auch Kinder und Jugendliche begegnen solchen Karten im Alltag oder in der Freizeit. Sie müssen jedoch erst lernen, diese als Hilfsmittel zu nutzen, da die Informationen und Erkenntnisse nicht anschaulich, sondern nur verschlüsselt weitergegeben werden. Die Zeichensprache der Karte muß also übersetzt werden.

Karten werden in allen drei Fächern des Lernbereiches Gesellschaftslehre genutzt. Leitfach ist hier von seiner Aufgaben- und Zielbestimmung her das Fach Erdkunde, da die räumliche Komponente konstitutiv mit dem Schulfach und der Fachwissenschaft verbunden ist.

Voraussetzung für jede Arbeit an und mit der Karte sind bestimmte Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten, die sorgsam vermittelt und eingeübt werden müssen. Erst nach oftmaligem Üben kann sich die Fähigkeit entwickeln, Karteninhalte mit räumlichen Vorstellungen zu verbinden, inhaltliche Details in Beziehung zu setzen und Zusammenhänge zu deuten. Das Fach Erdkunde erarbeitet in der Jahrgangsstufe 5 eine Reihe von unverzichtbaren Grundkenntnissen und Grundfertigkeiten, die in der folgenden Übersicht aufgelistet sind. Ihre elementare Beherrschung am Ende der Jahrgangsstufe 5 ist dabei Ziel des Unterrichts, so daß in den anderen Fächern – hier im Fach Geschichte – in den folgenden Jahrgangsstufen daran angeknüpft und fachspezifische Konkretisierungen und Erweiterungen vorgenommen werden können. Im Fach Erdkunde werden diese Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten in den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 ausdifferenziert und fachspezifisch verstärkt.

Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten im Umgang mit Karten (Fach Erdkunde – Jahrgangsstufe 5)

1. Grundverständnis der Karte als verebnetem, zweidimensionalem und verkleinertem Ausschnitt der Erdoberfläche (Anknüpfung an den Sachunterricht der Grundschule),
2. Kenntnis der Legende als Schlüssel für das Kartenlesen,
3. Umgang mit den Kartensymbolen und den verschiedenen Signaturprinzipien (bildhafte, geometrische, punkt-, linien-, flächenhafte Signaturen), mit Flächenfarben und ihren assoziativen Wirkungen, mit unterschiedlichen Schriftarten der Legende,
4. Kenntnisse der Grundvorgänge der Generalisierung (vereinfachen, vergrößern/verkleinern, zusammenfassen, auswählen),
5. Kenntnisse wesentlicher Methoden der Höhendarstellung (Höhenlinien, Schummerung, Schraffen), Bestimmen von Höhenverhältnissen und Geländeformen,
6. Bestimmung von Distanzen mit Hilfe der Maßstabelleiste (der numerische Maßstab kann erst nach Einführung der Bruchrechnung im Fach Mathematik verwendet werden),
7. Lagerichtige Lokalisierung von Objekten der Karten mit Hilfe des Planquadrates (Feldkoordinanten), der Himmelsrichtungen (bei kleinmaßstäbigen Karten evt. des Gradnetzes) und mit Hilfe landgliedernder Elemente (z. B. Gebirge, Ebenen, Flüsse, Seen, Meere, Küstenformen, politische Grenzen),

8. Identifizierung der Kartenobjekte nach Art, Lage, Größenordnung, Häufigkeit, Verbreitungsmustern und ggf. Ausbreitungstendenzen,
9. Umgang mit dem Register im Atlas (und weiteren atlasimmanenten Such- und Orientierungshilfen).

Eine Reihe weiterer Grundkenntnisse und -fertigkeiten, die von besonderer Bedeutung für andere Fächer sind, können wegen des erhöhten Schwierigkeitsgrades erst in höheren Jahrgangsstufen erreicht werden. Dazu gehören vor allem die Einordnung eines Kartenausschnittes in einen größeren erdräumlichen Zusammenhang (je kleiner der Maßstab, desto größer das dargestellte Gebiet). Die Fächer Geschichte und Politik müssen in diesem Zusammenhang zumindest noch in der Jahrgangsstufe 6 berücksichtigen, daß die Schülerinnen und Schüler im Erdkundeunterricht der Jahrgangsstufe 5 schwerpunktmäßig Deutschland (mit Ausblick auf Europa) behandelt haben.

Die im Geschichtsunterricht verwendeten Karten sind überwiegend thematische Karten. Sie verbildlichen historische Zustände und Entwicklungen und setzen das Nacheinander historischer Entwicklungen in ein Nebeneinander unter gleichzeitigem Herausarbeiten der engen Beziehungen zwischen den Leistungen des Menschen und dem ihn umgebenden Raum. Sie unterscheiden sich damit in der Zielsetzung und der Art der Gestaltung grundlegend von physischen Karten (auch topografische Karten genannt). Die Farbgebung und die Verwendung von Symbolen folgt anderen Grundsätzen als bei physischen Karten. Deshalb ist es bedeutsam, daß das Bestimmen der wesentlichen Unterschiede zwischen physischer Karte und thematischer Karte sowie der jeweiligen fachlichen Aussagen im Erdkundeunterricht systematisch erst in den höheren Jahrgangsstufen behandelt wird. Deshalb muß der Geschichtsunterricht den Umgang mit historischen Karten in Anknüpfung an die oben beschriebene Grundlegung durch den Erdkundeunterricht in der Jahrgangsstufe 6 im Rahmen der Behandlung der obligatorischen Fachinhalte 6.1, 6.2 und 6.3 (siehe 2.3) gezielt einüben.

6. Arbeit mit Statistiken

Statistiken als die zahlenmäßige Erfassung von Erscheinungen durch Ermittlung von Zahlen und deren Verarbeitung, Aufbereitung und gezielter Präsentation (auch in der Form von Grafiken und Schaubildern) sind Arbeitsmaterial aller Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre. In ihnen werden eine Reihe von Zahlentypen (statistischen Kennzahlen) verwendet, ohne deren Kenntnis die Statistiken nicht richtig verarbeitet werden können: absolute Zahlen, Verhältniszahlen (Prozentzahlen), Mittelwerte (arithmetisches Mittel, gewogenes arithmetisches Mittel, Mediane, Modalwerte), Indexzahlen. Weiter bringen die unterschiedlichen grafischen Darstellungsformen von Statistiken (Säulendiagramme, Kreisdiagramme, Kurvendiagramme usw.) nicht unerhebliche Verständnisschwierigkeiten mit sich.

Als Grundregel für die Arbeit mit Statistiken und ihren grafischen Umsetzungen in den Fächern der Gesellschaftslehre gilt auf diesem Hintergrund, daß die Begrenzungen des Zahlenverständnisses, die durch den jeweils erteilten Mathematikunterricht bestimmt werden, berücksichtigt werden müssen. Zudem ist Stochastik durch den Lehrplan Mathematik für die Jahrgangsstufen 7 bis 10 als verbindlicher Lernbereich festgelegt worden. Die Schülerinnen und Schüler lernen damit Verfahren der Gewinn-

nung, Bearbeitung, Aufbereitung und Darstellung von Daten kennen, die auch für die Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre von Bedeutung sind. Das Fach Mathematik ist in diesem Bereich von seiner Aufgaben- und Zielbestimmung her Leitfach wie das Fach Deutsch für den Bereich der Textarbeit und das Fach Erdkunde für den Bereich der Kartenarbeit.

Die folgende Zusammenstellung aus dem Lehrplan Mathematik macht deutlich, daß die wesentlichen Voraussetzungen für die Analyse von Statistiken vom Mathematikunterricht bis zum Ende der Jahrgangsstufe 6 erarbeitet werden. Da der Lehrplan Mathematik die genaue Abfolge der in der Übersicht genannten Inhalte innerhalb des Doppeljahrganges nicht festlegt, müssen die Entscheidungen des jeweiligen schulinternen Lehrplanes berücksichtigt werden, wenn man die genauen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt feststellen will. Die Abstimmung des Einsatzes von Statistiken in den Fächern der Gesellschaftslehre mit den durch den Mathematikunterricht geschaffenen Voraussetzungen ist die Aufgabe für Fachkonferenzen und Klassenkonferenzen.

Jahrgangsstufen 5/6:

- Algebra: Natürliche Zahlen, Bruchzahlen, Dezimalzahlen, Prozentzahlen, Mittelwerte (arithmetisches Mittel, Median)
- Geometrie: Geometrische Grundbegriffe (Punkt, Strecke, Gerade), geometrische Figuren (Dreiecke, Vierecke, Kreise), Längen, Flächen- und Rauminhalten

Jahrgangsstufen 7/8:

- Algebra: Anwendungen zu proportionalen Funktionen (Schluß-, Prozent- und Zinsrechnung)
- Stochastik: Zufallsexperimente/Wahrscheinlichkeitsrechnung (dabei Datenerhebungen, Darstellung mit verschiedene Diagrammformen)

Jahrgangsstufen 9/10:

- Stochastik: Einführung in Grundgedanken beurteilender Statistik

Im Rahmen der Informations- und Kommunikationstechnologischen Grundbildung in der Sekundarstufe I (Fächeranbindung Mathematik und Politik) können in der Jahrgangsstufe 8 konzentriert wesentliche Begriffe, Methoden, Darstellungsarten der beschreibenden Statistik und dabei auch Manipulationsmöglichkeiten in der Statistik behandelt werden.

Neben der Berücksichtigung der durch das Fach Mathematik gegebenen Voraussetzungen sollten die Fächer des Lernbereiches Gesellschaftslehre in Abstimmung mit dem Fach Mathematik gemeinsame Zielvorstellungen und Verfahrensweisen für die Schulung eines angemessene Umgangs mit Statistiken entwickeln. Stark abweichende Ansprüche, Verfahrensweisen und eine widersprüchliche Terminologie, die für die Schülerinnen und Schüler Lernhemmnisse darstellen, können so vermieden werden.

Stichwortverzeichnis

Abstimmung der Fächer	35 f., 165
Alltagsgeschichte	40
Arbeits- und Sozialformen	141 f.
Audiovisuelle Medien	138
Bedeutsamkeit	127
Betroffenheit	127
Chronologie	45, 52
Computer	139
Diachrone Untersuchung	41
Didaktische Reduktion	130 f.
Dimensionen historischer Erfahrung	39, 131, 170
Entdeckendes Lernen	128 f.
Erlasse zur politischen Bildung	34 f., 36
Exemplarisches Lernen	131
Fächerübergreifendes Arbeiten	35, 148 f., 173 ff.
Fachinhalt	42, 50 ff.
Fachkonferenz	37, 165
Fachmethodische Grundsätze	135
Fachmethodisches Lernen	167
Fachsprache	130, 144 f.
Fiktionale Texte	138, 182
Freiraum	47 f.
Gegenwartsbezug	127 f.
Gegenwartsgenetische Untersuchung	41
Genetische Orientierung	42
Geschichtsbewußtsein	32 ff., 50
Geschichtserzählung	137
Geschlechtergeschichte	132
Gesellschaftslehre	36
Gesellschaftsgeschichte	39
Grundformen historischer Untersuchung	40, 133, 171
Grundschule	49
Gruppenarbeit	141
Handlungsorientierung	129 f.
Hausaufgaben	143
Historischer Fall	41
Historische Karten	138, 184 f.
Historisches Lernen	131, 168
Historisches Urteilen	135
Identifikation	49
Identität	43, 130

Klassenkonferenz	165
Klassenunterricht	141
Konstruktionsprinzipien	38 f., 42 f.
Kooperation der Fächer	35 f., 148 f., 173 ff.
Kulturgeschichte	39
Längsschnitt	41, 133
Lebensbezug	126
Lehrbuch	137
Lehrervortrag	142
Leitungsbewertung	151 f.
Lernprogression	48, 167 f.
Lokalgeschichte	47 f.
Mitarbeit im Unterricht	151 f.
Mitgestaltung	128
Motivation	140 f.
Multiperspektivität	134
Mündliche und schriftliche Übungen	152 f.
Obligatorik	46
Oral history	137
Orientierung an Grundbegriffen	42, 44
Partner- und Gruppenarbeit	141
Personifizierung	134
Perspektivisch-ideologiekritische Verfahren	41
Politikgeschichte	39
Problemorientierung	42 f.
Problemstellung	142
Projekte	142
Projektunterricht	139
Quellen	135 f.
Referat	142 f., 152
Regionalgeschichte	47
Schriftliche Übung	152 f., 154
Schülerorientierung	126
Spiele im Geschichtsunterricht	142
Sprachliches Lernen	144 f.
Statistiken	137 f., 186 f.
Studentafel	36 f.
Synchrone Untersuchung	41
Tafelbild	144
Thema	49 f.
Tradition	44, 127
Üben und Vertiefen	143 f.
Umweltgeschichte	173
Universalgeschichte	46

Unterrichtsgespräch	152
Unterrichtsmethodik	126 f., 140 ff.
Wirtschaftsgeschichte	84, 132
Wissenschaftsorientierung	130, 148
Wissenschaftspropädeutik	130
Zeitbewußtsein	32, 52 f., 167, 169
Zeitrechnung	52
Ziele des Geschichtsunterrichts	34 f.

Ministerium für
Schule und Weiterbildung,
Wissenschaft und Forschung
des Landes
Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
fon 02 11 - 8 96 03/04
fax 02 11 - 8 96 32 20
eMail: Poststelle@mswwf.nrw.de
<http://www.mswwf.nrw.de>